159.9
S33

Prof. univ. dr.
URSULA ȘCHIOPU

Prof. univ. dr.
EMIL VERZA

PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

CICLURILE VIEȚII

EDIȚIA a III-a REVIZUITĂ

Ghebase Elena
facultatea de Psihologie

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A. – BUCUREȘTI, 1997

ISBN 973-30-5798-3

Copyright © 1996. Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate Editurii Didactice și Pedagogice, R.A.

Redactor : EMIL CANDEL
Tehnoredactor : ELENA STAN
Coperta : TUDOR ȘMALENIC

Coli tipar : 30 ; B.T. 14.03 1997
Format : 16/61×86 ; Apărut 1997.
Comanda 220.

Imprimeria „Oltenia" – Craiova
B-dul Mareșal Ion Antonescu 102
CRAIOVA — ROMÂNIA

Biblioteca Jud. C-ța
Nr. inv. 663.600
/98

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE 7
Partea I. 25
PROBLEME INTRODUCTIVE 25
Capitolul I. DINAMISM ȘI EVOLUȚIE ÎN VIAȚA UMANĂ . . . 25
1. Repere psihologice și psihodinamice (Către o teorie generală a vârstelor) 25
2. Ereditate, mediu, educație 35
3. Stadiile dezvoltării psihice 40
4. Ciclurile și stadiile dezvoltării psihice 44
Partea a II-a. 54
CICLURILE VIEȚII 54
Capitolul II. DEBUTUL VIEȚII 54
1. Embriologia umană 54
2. Nașterea 64
3. Dezvoltarea socializării mișcărilor 86
Capitolul III. PRIMA COPILĂRIE (de la 1 la 3 ani). (Perioada antepreșcolară) 96
1. Prezentare generală 96
2. Cunoașterea și învățarea 102
3. Dezvoltarea afectivității și a comunicării afective 111
4. Expansiuni ale cunoașterii 115
5. Procesul de identificare 121
Capitolul IV. A DOUA COPILĂRIE (de la 3 la 6 ani). (Perioada preșcolară) 123
1. Prezentare generală 123
2. Caracteristici psihice generale 127

3. Adaptarea la viața de grădiniță 130
4. Dezvoltarea psihică cognitivă 133
5. Realul și posibilul 140
6. Comunicarea și formele ei 141
7. Expanisunea personalității prin joc 144
8. Aptitudinile 150
9. Caracteristicile afectivității 153
10. Elemente cognitive în procesul de comunicare a identității . 155
11. Identificarea și regulile morale 156
Capitolul V. A TREIA COPILĂRIE (de la 6 la 10/11 ani). (Perioada școlară mică) 161
1. Prezentare generală 161
2. Creșterea și dezvoltarea biofiziologică 164
3. Dezvoltarea psihică generală 166
4. Dezvoltarea intelectuală 169
5. Creativitatea 187
6. Capacitatea de învățare 189
7. Limbajul oral și scris 193
8. Micul școlar în mediul social 195
9. Socializarea afectivității 199
10. Integrarea socială 201
Capitolul VI. PERIOADA PUBERTĂȚII ȘI ADOLESCENȚA . . 204
1. Prezentare generală 204
2. Dezvoltarea conștiinței de sine (a identității) 219
3. Maturizarea timpurie și maturizarea târzie 227
4. Caracteristici ale limbajului 240
5. Creativitatea și criza de identitate 241
6. Caracteristici ale afectivității 246
7. Lupta cu barajele ignoranței 252
8. Delincvența 258
9. Orientarea școlară și profesională 261
Capitolul VII. PERIOADELE TINEREȚII 265
1. Prezentare generală 265
2. Dezvoltarea sensibilității senzoriale 272
3. Învățarea, înțelegerea, memorarea, atenția și gândirea 273
4. Problemele integrării sociale 278
5. Problemele dezvoltării familiei tinere 286
6. Diferențele psihologice dintre cele două sexe 293
Capitolul VIII. PERIOADA VÂRSTEI ADULTE 297
1. Prezentare generală 297
2. Dinamica identității 306
3. Caracteristici psihofiziologice mai importante 310

4. Capacități cognitive 312
5. Învățarea permanentă 320
6. Caracteristicile personalității 326
Capitolul IX. PERIOADA VÂRSTELOR DE REGRESIE . . . 330
1. Prezentare generală 330
2. Problemele social-economice ale bătrâneții 341
3. Stadiile perioadelor de involuție 343
4. Regresia biologică 346
5. Câteva probleme psihologice legate de pensionare 363
6. Preocupările sociale pentru lărgirea spațiului de viață . . . 366
7. Stagiul terminal 366
Partea a III-a 370
PROBLEME SPECIALE 370
Capitolul X. CONSUMURILE CULTURALE ȘI DISTRACȚIILE ÎN DIFERITE ETAPE DE DEZVOLTARE UMANĂ 370
Capitolul XI. PROBLEME DE PSIHOPATOLOGIA MARGINALĂ. TULBURĂRILE DE CONDUITĂ 381
Capitolul XII. TULBURĂRI DE DEZVOLTARE ȘI RECUPERAREA LOR 391
1. Prezentare generală 391
2. Debilitatea mintală 393
3. Handicapurile de limbaj 400
4. Handicapurile psihice 418
5. Handicapurile senzoriale 424
A. Handicapul de auz 424
B. Handicapul de vedere 426
6. Handicapul neuromotor 428
7. Polihandicapul 431
A. Surdo-cecitatea 431
B. Autismul 434
Capitolul XIII. COMPORTAMENTUL SUICIDAR 439
Capitolul XIV. O DIMENSIUNE UMANĂ SUPERIOARĂ — SUPRADOTAREA 448
Capitolul XV. FRONTIERELE TEMPORARE ALE VÂRSTELOR PSIHOLOGICE 464
ÎN LOC DE CONCLUZII 474
BIBLIOGRAFIE 476
BIBLIOGRAFIE SUPLIMENTARĂ 491
SUMARY 494
CONTENTS 500
REZIUME 502
SODERJANIE 508

CUVÂNT ÎNAINTE

Lucrarea de față are la bază materiale elaborate datorită unui program de lucru conturat în munca dusă cu doctoranzii și cu studenții de la Universitatea din București, privind „Psihologia dezvoltării" și, apoi, „Reperele psihogenetice și dinamice în decursul vârstelor umane". Aceste programe de studiu și cercetări au fost conduse de unul din autorii acestei lucrări și au fost conturate, treptat, sub formă de cursuri. O altă parte, complementară, a acestei lucrări are la bază programe de lucru cu studenții în probleme de defectologie (copii și adulți), ca și în probleme privind activitățile ludice, programe conduse de cel mai tânăr dintre cei doi autori ai acestei lucrări. Evident, la acestea se adaugă numeroase lucrări și cercetări concrete elaborate de autori în colaborare cu alți specialiști ai domeniului psihologiei, din România.

Așa începea prima ediție a lucrării de față tipărită, în anul 1981, la Editura Didactică și Pedagogică din București. Au trecut de atunci 16 ani. Interesul pentru problemele incluse în lucrarea de atunci a rămas și chiar s-a amplificat. În acest context a apărut, în 1993, un curs universitar semnat de prof. Emil Verza, la baza căruia a stat lucrarea noastră din 1981.

Dată fiind, însă, marea cerere privind mai vasta problematică a psihologiei vârstelor, care se predă la ora actuală în numeroase universități, și dată fiind dorința noastră de a perfecționa un demers de studiu ce ne animă de mulți ani de zile, am răspuns cu plăcere invitației de a revedea și completa ediția din 1995.

După al doilea război mondial, a avut loc o adevărată reconstituire, reevaluare, probare și construcție a domeniilor psihologiei moderne, întâi prin aportul mai pregnant al psihologilor de la catedrele universitare din Cluj-Napoca, Iași și București și ale grupului de psihologi de la Institutul de Psihologie. Treptat, numărul psihologilor din clinici, laboratoare uzinale, școli și instituții a crescut,

aportul acestora a devenit preţios şi diversificat. Ne aflăm într-un moment de repliere şi reflecţie privind problemele fundamentale ale psihologiei, în faţa unui moment ce este dominat de cerinţa de a integra un număr foarte mare şi divers de lucrări, studii, fapte, evenimente, observaţii, semnalări privind caracteristici centrale şi periferice ale naturii umane. Deoarece psihicul uman cunoaşte o schimbare lentă a caracteristicilor sale datorită modificărilor de condiţii de viaţă, dominate şi acestea de modificări ale relaţiilor interumane, a apărut o distanţare între psihologia şi paradigmele ei, conturate pe la mijlocul acestui secol şi „omul concret" ca subiect al psihologiei vârstelor, domeniu ce a început să prindă contur. După ce atenţia noastră a traversat cu interes teoria pavlovistă, apoi problemele învăţării şi ale constituirii de concepte în procesul de instruire, la copii de diferite vârste, s-a conturat un interes ceva mai marcat pentru psihologia gândirii şi a inteligenţei şi s-au verificat paradigmele lui J. Piaget. Interesul psihologilor din România s-a comutat apoi spre problemele motivaţiei, ale creativităţii, ale personalităţii şi ale conduitelor sociale, mai ales din grupul mic, la diferite vârste. Problemele de OSP (Orientare şcolară şi profesională) ca şi cele de psihodiagnoză şi psihoterapie au devenit, la rândul lor, de mare interes în jurul anilor '70. Fiecare moment de interes a lărgit competenţe, a încorporat noi probleme. S-au surprins astfel mai numeroase dimensiuni ale „condiţiei interne" ale personalităţii umane în dezvoltare şi ale modalităţilor sale de a se exprima. Aşa se face că au început să se prepare lucrări de sinteză în diferite domenii, printre care ne place să enumerăm şi lucrarea de faţă. Oricât ar părea de ciudat, astfel de lucrări de cuprindere a întregului proces de dezvoltare psihică sunt doar în stadiu de proiecte. Dificultăţile elaborării unei lucrări privind toate etapele dezvoltării psihice umane sunt mari, datorită specializării restrictive la unul sau la câteva stadii a majorităţii celor ce simt totuşi nevoia unei abordări de amploare a problemei dezvoltării psihice a omului.

•

Se obişnuieşte să se asocieze desprinderea domeniului speculativ psihologic de cel filozofic (şi literar) de data constituirii laboratorului de psihologie experimentală de la Leipzig, în 1879, de către W. Wundt (1832—1920). Fără îndoială, această dată are o semnificaţie complexă, nu atât pentru desprinderea psihologiei de filozofie, pe care o marchează, ori pentru instaurarea ideii de măsură şi experiment de laborator în psihologie, fapt, fără îndoială, foarte important, cât pentru întoarcerea precaută şi atentă a psihologiei spre „omul concret", cu aspectele sale diferenţiale, fapt revoluţionar pentru acea vreme. La o analiză mai atentă am putea atribui demersului de cercetare al lui Wundt cel puţin încă trei contribuţii importante : faptul că a servit ipoteza diversităţii comportamentelor umane, atribuind reacţiilor celor mai elementare statutul de condiţionare prin „reacţia personală", faptul că a evidenţiat caracterul de „oscilaţii în jurul unei valori" a activităţilor ce se repetă şi prin aceasta a pus în evidenţă specificul celor mai elementare acte de adaptare la sarcină şi specificul oscilaţiilor personale în învăţare, ceea ce constituie un punct de plecare pentru patologia diferenţială. La acestea se adaugă ideea că activitatea psihică este irepetabilă, chiar dacă există o mare constanţă a condiţiilor externe (exogene), fapt ce a pus în evidenţă rolul condiţiilor interne, ca momente ale unei dezvoltări şi schimbări specifice continue (278).

În cei peste 100 de ani care au trecut de la înfiinţarea primului laborator de psihologie, tehnicile de investigaţie psihometrice şi proiective, apoi cele de psihoterapie au luat un mare avânt. În aceste condiţii s-au constituit paradigmele întregului domeniu şi aspectele cele mai importante ale celor cinci ramuri de bază ale psihologiei : psihologia generală, psihologia socială, psihologia diferenţială, psihopatologia şi psihologia vârstelor, mai ales a celor de creştere. Ultimul dintre domeniile citate solicită contribuţia la optimizarea vieţii concrete şi mai ales la perfecţionarea proceselor de instruire şi educare a condiţiilor şi instrumentelor psihomotorii de autoservire, de muncă, de însuşire de cultură şi viaţă civilizată, de interrelaţii sociale.

Prin logica domeniilor sale, sistemul ştiinţelor psihologice se află în confluenţe subtile cu foarte numeroase domenii, care confluenţe sunt determinate de complexitatea uriaşă a dependenţelor şi condiţionărilor în care se dezvoltă „omul concret". Din acest punct de vedere, enumerarea ar fi excesiv de încărcată. Ierarhizând aceste condiţionări, am putea reţine, mai ales, condiţionarea social-economică, socio-culturală, educaţională, profesională, condiţionări implicate în revoluţia tehnico-ştiinţifică etc. La acestea se adaugă, firesc, condiţionarea biologico-ereditară.

În această lucrare ne vom axa pe problemele legate de psihologia vârstelor — privită dinspre unghiul şi optica acestor condiţionări.

Fără îndoială, interrelațiile sociale, viața culturală și profesională vehiculează o experiență psihologică practică (și curentă) foarte vastă și relativ mobilă privind psihologia vârstelor. Societatea a fixat în decursul timpului și fixează și în zilele noastre un fel de cadru general al conduitelor de vârstă prin care cadru se vehiculează unele tipuri de obligații și drepturi convertite în conduite ale oamenilor de diferite vârste. Unele vârste sunt protejate legal. În primul rând fac parte din această categorie vârstele copilăriei, apoi vârstele bătrâneții. Există o formă de latentă reverență implicată în conduitele față de femeie. Nu putem omite din această succintă enumerare existența unor stări și situații protejate. Așa este graviditatea și maternitatea în primele lor etape, ca și mama cu copii mici.

Există o protecție socială a handicapaților, legată de psihopedagogia specială ce are în atenție recuperări posibile ale acestora și antrenarea, pe cât posibil, în ateliere protejate sau chiar în comunitatea normalilor.

Diferențele de vârstă se exprimă în conduite, statut profesional (vechimea în muncă), în îmbrăcăminte, restricții de participare la anumite tipuri de mass media etc. Mai puțin evidente, la prima vedere, sunt diferențele de aspirații latente specifice diferitelor etape de vârstă*. În acest sens — se știe că la copii este foarte activ adultrismul, adică dorința de a imita conduita adultă (J. Subes — 1968, 200). Copilul ajunge la paroxism de mimare a adultului în pubertate și adolescență, după oscilații complexe în etapele anterioare. Adultrismul se atenuează, parțial, spre tinerețe. În schimb, persoanele mature tind spre statute de vârstă mai tinere. La femei, această tendință este mai accentuată. Există, de asemenea, tendințe de anulare a aspectelor diferențiate — un „fel de democratizare", egalizare a barierelor încorporate în „conduite" și mai ales în „vestimentația de vârstă". La aceasta se adaugă tendințele puternice de omogenizare a îmbrăcămintei și coafurii între tineri și tinere (mai ales). Purtarea pantalonului lung de către fete și femei, pletele lungi ale tinerilor, cămășile colorate și înflorate, constituie astfel de tendințe ce servesc ideea de egalizare socială a celor două sexe — ca îmbrăcăminte. Creșterea mediei de vârstă a tinerelor fete la căsătorie, apropierea ca vârstă în căsătorii sunt tendințe și expresii ale modificării sociale a statutului social al femeii și efecte

* Există și studii ce surprind unele fenomene noi, mai semnificative privind „ruta" profesională. Printre altele, au trezit interes studiile ce se referă la „legea lui Peter", din lucrarea „Principiul lui Peter" de Laurence T. Peter, 1969, prezentată și de Raymond Hull în L'Express, nr. 971, febr. 1970.

în planul schimbărilor sociale complexe proprii veacului nostru, în care femeile au inundat universitățile, profesiile și mai toate secvențele vieții social-politice și economice, culturale, universitare.

Statutul de vârstă real sau dorit creează, în interrelațiile sociale, o discretă stratificare de datorii și drepturi care se reunesc în ceea ce se numește în termeni curenți „bună-cuviință" și „politețe". Cei doi termeni, deși înrudiți, nu se identifică. Evident, aspectele la care ne-am referit mai sus sunt contaminate de inserția conduitelor implicate în ierarhia statutelor și rolurilor profesionale și sociale. Acestea din urmă au o foarte largă tendință de dilatare în societate, dat fiind faptul că viața socială are tendința de a absorbi în ierarhii profesionale, administrative, economice și social-politice, întreaga populație.

Există, așadar, statute de vârstă și atitudini, conduite și cerințe speciale față de acestea. Conduitele saturate de elementele mai sus enumerate se referă la ritualurile vieții de fiecare zi, ca salutul, acordarea întâietății, adresarea sau răspunsul verbal reverențios etc.

Oricum, este clar că un tânăr de 12 ani se adresează altfel unei persoane de 20 de ani și altfel uneia ce are aproximativ 60 de ani. Pe de altă parte, un subaltern, ceva mai în vârstă decât șeful său, se adresează nuanțat altfel acestuia, decât s-ar adresa unui șef care ar avea cu 10 ani mai mult.

Cu cât ne întoarcem mai mult înapoi pe scara timpului, conduitele de vârstă și cele ale ierarhiilor de roluri și statute sociale încorporate în poziția de clasă socială au fost mult mai rigide, mai ales în evul mediu. În societatea modernă există, din acest punct de vedere, o mai mare mobilitate datorită democratizării ierarhiilor politice și administrative, în care sunt abolite privilegiile și au loc rotații, reciclări, remanieri etc. Există și o ierarhie de factură culturală ce se convertește în drepturile omului — care are în diferite țări diverse nuanțe și expresii, ca și ierarhiile de contribuție creatoare care se supun unui determinism social mai complicat (dependent de aportul social și longevitatea creației efectuate). Cu cât o societate este mai civilizată, cu atât respectul și protecția sa sunt mai evidente pentru vârstele copilăriei și bătrâneții, pentru mame și femei, pentru handicapați și pentru valorile autentice. Cu cât nivelul de valori are o circulație mai restrânsă, cu atât este mai neglijată problema protejării lor. Legislații speciale, dar mai ales conduitele reale din viața de fiecare zi, oglindesc aspectele profunde ale modului social de civilizație ce se exprimă prin ele.

Interdependențele și conduitele ce pot fi legate de psihologia vârstelor constituie deci o realitate evidentă supusă progresului social, o suprastructură iradiantă în întreaga viață socială, un fel de programare socială încărcată de reguli, tradiționale și noi, ce trec prin etape de acceptanță tot mai largă și apoi de integrare în regulile comune ce influențează relațiile dintre persoanele de vârste, sexe și naționalități diferite sau de aceeași vârstă, generație, apartenență grupală, profesională sau confesională.

Fără îndoială, în ordinea teoretică, problemele vârstelor pot fi abordate din direcții psihosociale, psihologice, biologice și sociale. Noi ne situăm în optica psihologică și psihosocială. Considerăm, de la bun început, că trebuie să precizăm valoarea mare a cel puțin câtorva probleme care permit să operăm, în continuare, într-un cadru metodologic clar.

În primul rând ni se pare util de precizat faptul că personalitatea umană este, în esență, în orice moment implicată într-o foarte largă rețea de relații sociale. Omul nu este niciodată singur, e cu sine. Relațiile cu ceilalți, raportarea la ceilalți, la obiectivitate este permanentă. În acest fel, „eul social" reflectă întrepătrunderea dintre eu și societate, creând dialectica intimă și complexă a identificării „omului concret" cu idealurile, aspirațiile și valorile sale care se exprimă și există în societate și în ofertele acesteia.

În al doilea rând, ni se pare util și important să subliniem ideea că dezvoltarea psihică în decursul vieții este neliniară, complexă, caracterizată printr-un decalaj transversal sau vertical (J. Piaget), adică de dezvoltare inegală între diferite caracteristici psihice. Nu este greu de imaginat faptul că la nici un om nu sunt dezvoltate la fel toate însușirile psihice. Atenția, memoria, imaginația, gândirea etc. au un caracter inegal ca prezență și implicație operativă dominantă. J. M. Tanner și colab. (1960) [247] au subliniat faptul că e vorba de o dezvoltare dizarmonică, supusă tendinței continue spre armonizare. [248] Această inegalitate de dezvoltare este generată de structurile primare ale caracteristicilor individuale și de caracterul complex al vieții și experienței care prin solicitări creează funcția și realitatea dezvoltării psihice — expresivitatea personalității.

Decalajul transversal este evident în toate perioadele vieții, inclusiv în cel de declin psihic, fapt ce se exprimă în inegala deteriorare a memoriei, a gândirii, a atenției, a intereselor etc. Decalajul transversal exprimă și expresia diferențelor psiho-individuale. Firește, în structurile dizarmonice evidențiate prin decalajul

transversal există unele caracteristici dominante sau centrale, acestea dau personalității nota sa specifică. În caz că aceste caracteristici de decalaj sunt foarte evidente și impregnate de creativitate aptitudini etc., se manifestă ceea ce se numesc „personalități accentuate" pozitive.

Există și personalități accentuate negative la care structura psihică este fie necoezivă, fie destructurată, fie dominată de o trăsătură de caracter negativă. [127]

Concepția liniarității în dezvoltare nu poate justifica nici multilateralitatea, nici aspirațiile spre „omul total". Nelinearitatea dezvoltării are la bază selectivitatea adaptării și efortul permanent al conștiinței omului de a anula contradicțiile dintre cerințele pe care le prezintă societatea și posibilitățile uneori limitate, de a răspunde acestor cerințe și concomitent între cerințele (aspirațiile, idealurile) persoanei umane și posibilitățile societății de a le satisface. În astfel de condiții, contradicția devine condiție a dezvoltării [274], forță emergentă și constituie starea activă de adaptare la complexitatea lumii și vieții, adică starea prin intermediul căreia se potențează structurile psihice, posibilitățile de acomodare și asimilare. Pe acest spațiu dialectic se constituie integrarea socială, progresul și producția, industria și dezvoltarea științei ca și a tuturor ramurilor vieții sociale ca produse ale inteligenței, aptitudinilor și muncii omului — făuritor de bunuri și valori. Fiecare persoană se exprimă în viața socială prin ceea ce se numește (folosind termenul de largă circulație) „rol" social. La acesta se adaugă implicația de „statut social". Conceptul de rol social se referă la ansamblul comportamentelor pe care ceilalți le așteaptă de la un individ, iar aceea de statut, la ceea ce un individ așteaptă de la ceilalți în funcție de poziția sa socială (Stoetzel J. — 1962) [244].

În societatea modernă, rolurile și statutele sociale tind să se multiplice la fiecare persoană și au o foarte mare mobilitate în perioadele tinereții și în vârstele adulte datorită R.T.S. și efectelor de reflux ale acesteia, manifestate în rtimul foarte alert de explozii de noi profesii, de restructurare și dispariție a celorlalte. Acest proces de schimbare este antrenat de revoluția comunicațiilor, a informațiilor și a computerizării intensive din toate domeniile, întreținute toate de R.T.S. Există numeroase efecte ale acestor fenomene (imediate și mai îndepărtate, de perspectivă). Mai evidente sunt efectele legate de creșterea productivității muncii, intelectualizarea și tehnicizarea vieții curente, dar și impunerea unui ritm existențial acaparator și tensionat sub implicația compe-

tiţiilor severe impuse de ritmurile de dezvoltare şi progres şi de nelinearitatea lor.

Interiorizarea acestora se modifică în decursul vieţii. Nivelul cerinţelor, aspiraţiilor şi idealurilor sociale ale omului se opun relativ dialectic posibilităţilor societăţii de a crea condiţii de a fi realizate. Această condiţie generează lupta de transformare a condiţiilor prin optimizare sau anulare a dificultăţilor, dar şi condiţia creaţiei artistice prin care se exprimă o transformare şi înnobilare a vieţii. Când condiţiile de viaţă se perimează, se trăieşte tensiunea şi anxietatea ca forme de apărare, se constituie conduite fie de ignorare, fie de autoizolare, fie de opoziţie ce tinde să se generalizeze (neorganizată şi neselectivă), fie căutarea unor noi condiţii de existenţă, fie... în cazuri mai rare, tentative disperate de sinucidere.

Procesele de adaptare antrenează forţele Eului şi vitalitatea sau viabilitatea energiei psihice, fiind întreţinute de pulsiunile interne complexe a căror natură este încă puţin decodificată. Dar asupra acestor probleme vom mai reveni.

•

Procesul dezvoltării psihice se realizează în etape, stadii şi perioade ce caracterizează traseul vieţii umane. Poate mai sugestiv se delimitează, ca atare, termenul de „ciclu" al vieţii.

Discuţiile privind concordanţa cu realitatea a acestor concepte sunt sterile, nu atât pentru faptul că ar fi fragile argumentele privind invalidarea existenţei stadiilor, cât din cauză că aceşti termeni nu se referă atât la „omul concret" ca existenţă temporară, cât la „omul în situaţie" cu o înzestrare potenţială psihică ce concordă, mai mult sau mai puţin, cu ceea ce se solicită de la el prin statut de vârstă, statut „de stare". În paginile anterioare am subliniat ideea că există din acest punct de vedere o vastă „programare" socială. Ca atare, „ciclurile vieţii" omului sunt încărcate de cerinţe (aşteptări) privind statutul de vârstă cu tot ceea ce implică viaţa socială prin acesta. Termenul „perioade" se află în sinonimie cu cel de stadii. Şi unora şi altora li se acordă caracteristicile de structură şi sistem, dinamism, forţă, expresie, stil etc. Evident, prin conceptele ciclu, stadii, perioade şi subperioade de dezvoltare psihică se deserveşte logica ordonatoare a informaţiei privind transformările psihice de la naştere la moarte, transformări „probabiliste" potenţate de structura vieţii sociale.

•

În genere, programarea biologică se consumă longitudinal mai dominată de specificitatea şi disponibilităţile ce o caracterizează. Programarea psihologică are un caracter diferit evenimenţial şi este influenţată de caracteristici totale ale gradelor de tensiune ale vieţii de fiecare zi, reuşite, eşecuri etc.

Ultimii 50—60 de ani au generat mari modificări în viaţa oamenilor. Alvin Toffler a semnalat, în lucrarea sa „Al treilea val" (1974), copleşitoarea schimbare ce creează omenirii un traseu nou de dezvoltare sub influenţele revoluţiei comunicaţiilor şi informaţiei. S-au modificat aspiraţiile şi modul de trai al oamenilor, dimensiunile vieţii lor, conceptul de bunăstare, fericire, acceptanţă. Printre altele, automobilul personal şi mijloacele de comunicare terestre, dar mai ales aeriene, au schimbat distanţele şi spaţiul interior geografic al oamenilor, au creat un fel de „complex geografic", cum spunea M. Ralea, complex ce se referă la dorinţa de a străbate pământul, de a-l înconjura, ca un fel de exprimare a creşterii puterii omului... T.V.-ul şi radioul au colorat cu evenimente şi imagini acest spaţiu, cu informaţii zilnice de pe toate meridianele lumii. S-a intensificat urbanizarea şi confortul locativ foarte mult chiar dacă inegal în diferite părţi ale lumii (şi încă sub necesităţi). S-au făcut primii paşi pe lună, există cosmodroame, reţele de sateliţi artificiali ai pământului (de comunicare, meteorologici etc.). Macrocosmosul şi microcosmosul au început să fie abordate aproape agresiv prin cercetări. S-au creat substanţe noi (de pildă diamante din alcool). Se caută surse noi de energie (atomică, solară, geotermică etc.). Reţelele de şcoli, universităţi, colegii, academii, institute de cercetare, societăţi ştiinţifice şi culturale etc. s-au dezvoltat în reţele foarte largi. Înrudirea dintre oraşe şi sate (localităţi) din diferite părţi ale lumii se înmulţesc, creând forme de legături deosebit de originale. În genere, nivelul uman de cunoaştere a crescut şi a devenit foarte tolerant. Se poate crede orice, posibilul şi-a lărgit enorm antenele în concepţia omului modern. La acestea trebuie să adăugăm faptul că numai o parte din volumul de descoperiri ale ştiinţei este folosit, zăcămintele descoperirilor şi invenţiilor este în mare parte neîncadrat în viaţa curentă, fapt ce indică marea rezervă a creativităţii potenţiale sociale. Pe de altă parte, tot automobilul, de astă dată întreţinerea şi folosirea lui, ca şi a diferitelor instrumente şi aparate casnice şi de folosire curentă au difuzat o creştere uriaşă a capacităţii de a le folosi şi chiar de a le repara, spre a se evita cheltuieli mari, inclusiv de timp... Folosirea T.V.-ului modern color, cu telecomandă, a multiplicat capacităţile de folosire instrumentală ca şi computerul personal (sau calculatorul de buzunar). Toate aceste cunoştinţe tehnice au ridicat im-

Bibliot. Jud. C-ţa
Nr. inv. 663.600/98

plicația abilităților umane la un foarte înalt grad de diversificare și cerință de perfecționare. Tot T.V.-ul a difuzat și difuzează, prin programele sale, nenumărate moduri de comportare și feluri de a trăi, a simți, a reacționa. Comunicarea aceasta extraordinar de largă și de încărcată de informații a lărgit filmul interior al fiecărui om, i-a lărgit apetiturile, interesele, năzuințele, aspirațiile, dorințele, dar, în același timp, a făcut ca omul zilelor noastre să trăiască o adevărată „babilonie a cunoașterii", după exprimarea lui Marin Aiftinică (1987) și aceasta pentru că mijloacele de comunicație și de informație sunt adesea încărcate de contradicții, de intenții, de tendințe, de provocări sau de manipulări de opinii. Există problema reversului la toate acestea, problema poluării aerului, apei, vieții, informațiilor etc.

În aceste condiții și multe altele, din care am enumerat doar câteva, se dezvoltă omul secolului al XX-lea, parcurgând etapele unei treceri pline de surprize spre o nouă viață. Așa, de pildă, revoluția profesională creează un alt stil de viață. Tendințele de a modifica săptămâna de muncă, orarul zilnic, sunt foarte puternice.

În 1860 se muncea, aproximativ, 70 ore pe săptămână. După un secol, în Franța s-a ajuns la 45 ore pe săptămână ; s-a trecut apoi din ce în ce în mai multe țări la săptămâna de 5 zile (42—40 ore) plus concediile plătite (adică doar 48—50 săptămâni de lucru pe an).

Aceasta înseamnă 2 250—2 350 ore pe an, cu o productivitate incomparabil mai mare ca la începutul secolului sau chiar ca la mijlocul lui. Jean Fourastier [77] prevedea scăderea la 1 200 ore anual a muncii, în societatea evoluată a viitorului.

Există studii în care bilanțul de viață al omului cu o durată de 80 de ani activi se schițează ca fiind compus din 20 ani de instruire și muncă, 4 ani de călătorie cu diferite mijloace, 28 de ani de somn, 5 ani de alimentație, 23 de ani de timp liber. Problemele legate de caracteristicile concrete ale acestui om, de optica asupra locului său în progresul social și economic, au creat psihologiei moderne o mai mare sensibilitate față de toate caracteristicile potențiale, plastice, psihologice ale omului și ale influențelor care se exercită asupra lui ; o mai mare atenție față de tendințele ce se exprimă în condiționarea vieții sale, o mai mare atenție față de toate tipurile de conduite și caracteristici ce-i sunt proprii, dar și o foarte mare atenție privind decodificarea conduitelor celor din jur. Există o creștere a pragmatismului și a competiției loiale, dar și neloiale, în viața socială. Există și o polarizare a nivelului de trai al oamenilor, o creștere a criminalității (organizate chiar), a penetrației consumurilor de droguri, o revoluție a sexualizării, a

delincvenței minore, a tulburărilor psihice și a varietății acestora. Încetarea războiului rece de la sfârșitul deceniului al 8-lea al secolului al XX-lea a pus probleme foarte complicate de restructurare a economiei și mentalității a miliȣane de oameni. Există foarte multe puncte pe globul pământesc în care se consumă tensiuni social-politice sau au loc războaie, terorismul este încă foarte activ și exercitat prin rețele largi în foarte numeroase zone ale lumii. Structurile sociale, de învățământ și culturale se află în faze de regândire, ca organizare și conținuturi. Este evidentă necesitatea de a cunoaște mai multe limbi etc. etc., cu un cuvânt a crescut foarte mult solicitarea socială de ansamblu și în mare măsură și ofertele ei precum am văzut.

•

Piramida vârstelor a devenit, în zilele noastre, o realitate instrumentală implicată în raționamentele legate de planurile de perspectivă imediată și îndepărtată a statelor în politica lor de industrializare, în politica școlară, culturală, medicală, socială, demografică etc. Forma acestei piramide pune în evidență disponibilul de forță de muncă, gradul ei de regenerare și progres, calificare etc.

În studiul ciclurilor vieții și al „statutelor de vârstă" preferințele s-au orientat, întâi, spre vârstele de creștere și dezvoltare. În fapt, copiii sunt purtători de speranțe afective și rezerve de forță de muncă. Copiii sunt mai profund legați de viitorul societății. Dealtfel, copiii reprezintă o forță și o problemă socială de prim ordin, datorită creșterii densității populației tinere cu peste 325 vieți la mia de oameni (1977), or acest fapt pune numeroase probleme. Studiile privind primul ciclu al vieții s-au concentrat, treptat, din acest motiv pe aspecte particulare privind copilăria* timpurie și perioadele până la 9/10 ani în direcția domeniilor referitoare la :

a) natura și nivelul relațiilor adaptative ; stratificarea acestora, inclusiv natura și intensitatea factorilor care influențează progresul calitativ și cantitativ de dezvoltare a relațiilor adaptative (în familie, instituțiile școlare de diferite tipuri etc.) ;

b) interesează, de asemenea, factorii și forțele implicate în structurarea personalității în copilărie, tipul de opoziții, contra-

* Ellen Key a pus în evidență, încă din 1900, în lucrarea *Secolul copilului* rolul social important al studiului copilului. Dealtfel, perioada 1960—1980 a fost declarată de Adunarea generală O.N.U. etapa dezvoltării sociale a tineretului (s-a elaborat și votat *Declarația drepturilor copilului* la 20 noiembrie 1959. Anul 1979 a fost declarat Anul Internațional al Copilului).

dicții ce caracterizează personalitatea la un anumit moment dat, structurându-i atitudinile și compoziția intimă (contradicțiile la care ne-am referit în paginile anterioare). Acest material permite să demonstreze dinamismul și forța personalității, structura eului și a modalității lui de a se exprima, structura individuală ca aspect de construcție internă a personalității și influențele formative și constructive ale educației (și instrucției).

În legătură cu acest aspect, prezintă interes numeroasele teorii cu privire la personalitate, dintre care chiar și acele mai puțin obișnuite, cum ar fi teoria lui G. A. Kelly [110] care consideră că însușirea de seamă a omului este de a anticipa evenimentele într-un anumit mod personal, printr-un cadru conceptual personal — prin constructe care se organizează în sisteme cu interrelații complexe, ceea ce justifică opinia că stilul constituie una din laturile fundamentale ale personalității*. Desigur, la diferite vârste structura personalității prezintă caracteristici noi de context și structură, dar și caracteristici noi prin care tot ce-i aparține și i-a aparținut se îmbină într-o unitate evolutivă. Cu interes și atenție a fost abordat domeniul și particularitățile vârstelor pubertății și adolescenței, din cauză că sunt deosebit de semnificative pentru și în procesul dezvoltării psihice coezive (deși convulsiv) al personalității. Adolescența și pubertatea creează distanțe de mentalitate tot mai mari și mai dure, față de generațiile adulte.

În ultimele două decenii interesul a migrat ușor spre etapele tinereții. Atenția analitică pentru aceste vârste a fost impulsionată de marea densitate de probleme privind adaptarea și dificultățile de adaptare ale acestor perioade (de aici, numeroase lucrări privind inadaptarea socială, delincvența, integrarea profesională a tineretului etc.).

La aceasta se adaugă un alt motiv, tot de ordin social. Până în ultimii 100 ani exista o expectație de responsabilitate socială civică mai mare la vârstele mature. În zilele noastre, tineretul a devenit numeros, cultivat, competent, o forță potențială socială puternică. Activarea și folosirea acestei forțe s-a impus treptat. Pe măsură ce a fost antrenată, această forță s-a dovedit nu numai viguroasă, dar și înnoitoare pentru viața socială, deschisă la proiecte și forme noi de muncă și viață socială, ceea ce a pus în evidență valoarea ei. Productivitatea în muncă a tineretului este importantă.

•

* Dealtfel, M. Ralea a făcut, în lucrările sale, numeroase referiri la valoarea și semnificația stilului în definirea personalității.

Un alt domeniu abordat cu interes, mai ales în ultimii 50 de ani, a fost cel al vârstei a treia. Probabil acest interes este legat de modificările substanțiale ale duratei medii a vieții. Fenomenul a atras atenția, precum era și firesc. Omenirea și-a privit cu interes efectele luptei cu natura, foamea, boala și mizeria prezente în creșterea duratei medii a vieții.

Dealtfel, interesul pentru vârsta întâia și pentru vârsta a treia au comun și faptul că sunt mai fragile.

Mai puțin studiate până în ultimii 50 de ani (în mod delimitat), vârstele adulte s-au impus cu o problematică mai divergentă. Întâi a apărut necesitatea de a fi studiate mai atent dinspre versantul psihopatologic, apoi dinspre cel al caracteristicilor aptitudinilor solicitate în profesii ; a urmat abordarea caracteristicilor sociabilității, apoi au fost dezvoltate problemele privind caracteristicile personalității, în fine, capacitățile de învățare. Acestea din urmă au devenit din ce în ce mai solicitate în viața adultă, dat fiind marea revoluție a profesiilor sub influența revoluției tehnico-științifice, a dezvoltării culturale fără precedent din zilele noastre, a cerințelor de „învățare permanentă".

Cele trei cicluri sau perioade mari ale vieții — copilăria, ciclul adult și bătrânețea — rămân nesatisfăcătoare ca apropiere de psihologia vârstelor. Apare necesar să se cunoască mai bine longitudinal dialectica dezvoltării omului, chiar studiul embriologiei umane, care permite o mai mare adâncire a unor probleme privind ereditatea umană și caracteristicile ei.*

Cu privire la anumite vârste, dar mai ales stadii ale dezvoltării psihice, s-a strâns în ultimii 50 de ani atât de mult material, încât au început să se delimiteze domenii relativ independente de cercetare. Mai ales vârstele de creștere au intrat în statut de relativă independență. Așa de pildă, se vorbește tot mai insistent de „psihologia copilului preșcolar" sau de aceea a „adolescentului", de „psihologia copilului școlar mic" etc.

În ce măsură este justificată o astfel de tendință la independență de domenii ? Pentru ansamblul psihologiei vârstelor, desprin-

* Durata medie a vieții era de circa 30 de ani în sec. XVII, în Franța. Din 1 000 de nou-născuți aveau șansa de a ajunge la 60 de ani doar 215 persoane ; la sfârșitul sec. XIX, scăderea natalității a modificat piramida vârstelor, crescând procentul de oameni în vârstă. Creșterea longevității a mărit perioadele active ale vieții profesionale, dar a început să pună și probleme bugetare legate de protecția vârstei a treia, prin pensii.

derea este de natură strategică și utilă prin referințele clarificatoare pe care orice adâncire a unor aspecte dintr-un proces evolutiv poate să o aducă pentru toate punctele evoluției, chiar dacă fenomenul în cauză se referă la un segment delimitat.

Serviciile care se așteaptă de la psihologia modernă sunt însă cauza principală a fenomenelor de dilatare relativă a abordării cu o mai mare atenție a unor anumite stadii ale vieții omului, decât ale altora. În acest sens, s-au pus în evidență momente mai sensibile și mai receptive ale unor stadii privind, printre altele, învățarea (unor domenii de cunoștințe), evoluția receptivității sociale, care nu este egală la toate vârstele, aspectele legate de dezvoltarea vocațională la tineri — caracteristici ale aptitudinilor la tineri — și mai recent, ale productivității și creativității.

Totuși, cunoștințele psihologice, privind ciclurile vieții, nu au ajuns să fie destul de coerente.

De aceea, ne-am propus să reconstituim din ansamblul problemelor și experienței cumulate, o imagine a psihologiei vârstelor. Pentru a crea un sistem de abordare frontal a ciclurilor vieții, vom analiza *structura relațiilor și inserției sociale, caracteristicile, tipul dominant de activitate* (prin care se realizează mai evident progresul psihic) la un moment dat, *aspectele mai importante ale solicitărilor, posibilitățile, aspectele de progres și construcție psihică, fragilitățile psihice ale stadiului respectiv de dezvoltare* etc. În această lucrare vom face o sinteză prin care dorim să valorificăm ceea ce este mai semnificativ în domeniile dezvoltării psihice ale omului zilelor noastre.

Considerăm că psihologia modernă a realizat un important pas în depășirea tratării omului, din punct de vedere psihologic, în indiferent ce moment al existenței sale, rupt de infinitele sale legături și de implantație în viața socială. La fel, considerăm că problema efortului continuu de identificare cu anumite valori ale vieții (materiale, spiritual-culturale și social-ideologice) și de căutare de către om a propriei sale identități este una din problemele de bază ale psihologiei moderne. Aceste caracteristici umane sunt implicate în asumarea de roluri și statute sociale. Noi am acordat interes permanent acestor probleme în lucrarea de față. Există cercuri concentrice tot mai largi, ascendente (și uneori fragilizări) ale identificării și ale construirii interne a identității.

În al doilea rând, considerăm că problema verticalității structurilor psihice constituie, de asemenea, un centru de interes comun al

psihologiei moderne. Terminologia mitologizantă a școlii freudiste și a neofreudismului, în toate variantele sale moderne, a fost pe alocuri adoptată în această lucrare din necesitatea de a folosi limbajul deja implantat în mentalitatea comună a specialiștilor. Diferitele feluri de reducționism (inclusiv cel freudist) au creat o îngustare nefirească a domeniului celei mai cuprinzătoare științe despre om, psihologia, uneori ignorând problemele intelectului (cum au făcut școlile hormiste) sau ignorând problemele lui de prim ordin ale vieții de fiecare zi și conduitele corespunzătoare ale acestuia (cum au făcut școlile intelectualiste). Desigur, procesele, caracteristicile și însușirile psihice implicate în ideație, în muncă și în interrelațiile dintre oameni și situațiile pe care trebuie să le depășească omul de diferite vârste constituie structurile superioare, rafinate dobândite ale condiției umane — dar — ignorarea celorlalte caracteristici constituie o manifestare de reductionism cu toate consecințele pe care le aduce după sine orice reducționism. Când un naturalist sau un fizician studiază aspecte și manifestări ale ființelor vii sau ale materiei, este obligat să le descrie exact, așa cum sunt și cum se manifestă, această optică fiind singura validă pentru orice demersuri ulterioare (acțiuni în lumea vie sau asupra materiei). *Psihologia și-a câștigat statutul de știință numai în măsura în care își exercită acest drept la realitate.* Ramurile aplicative ale psihologiei operează cu bilanțul intervențiilor (educative sau psihoterapeutice) care modifică structurile comportamentale și substructurile psihice ce le energizează. Noi am avut în atenție în această lucrare *omul total*. Din acest motiv am acordat importanță și unor aspecte mai complexe care se referă la laturile prospective ale personalității umane în diferite cicluri ale vieții sale.

Nu este în intenția noastră să expunem, în această scurtă introducere, toate dimensiunile teoretice ale lucrării. Folosim însă prilejul pentru a ne situa, ca intenție și atitudine, în structura paradigmelor de bază ale psihologiei contemporane.

Există, din acest punct de vedere, încă un aspect pe care nu putem să-l ignorăm și care se află implicat în întreaga noastră lucrare. Este vorba de aderarea la optica sistemică. Fără îndoială „sistemul psihic" se exprimă, ca atare, în fiecare ciclu al dezvoltării. Aceasta înseamnă că există forme de retroaferentație *(feed-back)* între subsistemele ce îl constituie, pe de-o parte, și forme de retroaferentație între sistemul psihic luat ca întreg și mediu (sociocultural și natural) în care trăiește acesta, pe de altă parte. Formele

de retroaferentație sunt în esență de stabilizare (homeostazice) și de precipitare (de schimbare*). Teoria sistemică este tot atât de importantă și necesară în comprehensiunea ciclurilor vieții cum este optica biofiziologică. Dealtfel, noi am surprins încă la sfârșitul deceniului al 5-lea al acestui secol și la începutul celui de-al 6-lea, forme de aferentație inversă în operațiile și strategiile de utilizare de algoritmi ai activității intelectuale de către copii. Ulterior, optica noastră s-a extins și conturat în această direcție. În lucrarea de față presupunem un cititor avertizat în înțelegerea teoriei sistemelor și în problemele cele mai importante ale psihofiziologiei umane. Menționăm totuși faptul că, în timp ce apelul la teoria sistemică este în lucrarea de față de subtext, cel cu privire la laturile biofiziologice este evocat uneori, mai ales în legătură cu stadiile timpurii — de creștere și cele finale — de regresie, stadii în care aceste laturi își pun amprenta mai puternic asupra condiționării conduitelor umane.

Metoda noastră de abordare este, prin urmare, dialectică.

•

Există, desigur, unele aspecte de mare generalitate cu privire la seria de fenomene ce se vor trata în paginile acestei lucrări. În acest sens, ciclurile vieții se exprimă ca realizând o curbă ascendentă și una descendentă. Viteza de schimbare la cele două extreme ale curbei este foarte mare (creșterea în primii ani și involuția în cei din urmă). În al doilea rând, structura schimbărilor, ca dezvoltare și ca involuție, este foarte inegală pentru diferite caracteristici, procese și însușiri psihice (subsistemele psihicului). În sfârșit, există pusee de dezvoltare si de involuție care dezafectează temporar întregul sistem (crize de dezvoltare și de involuție). Unele din acestea au un caracter mai general, fiind dependente de factorii permanenți ai dezvoltării psihice, altele au un caracter mai particularizat legat de parcursul individual și de circumstanțele particulare ale vieții.

•

Există câteva tipuri de dezvoltare și regresie a subsistemelor psihice.

În primul rând, dezvoltarea subsistemelor psihice, difuză în primul an, se diferențiază și devine inegală în anii copilăriei, se maturizează treptat în adolescență, tinerețe și viața adultă și apoi intră, tot inegal, în regresie.

În al doilea rând, există etape de dezvoltare predilectă a unuia din subsistemele psihice, dezvoltare ce influențează, dialectic, dezvoltarea celorlalte. Astfel, în copilărie, dezvoltarea inteligenței și a cunoștințelor influențează dezvoltarea personalității, în pubertate și adolescență dezvoltarea personalității influențează dezvoltarea inteligenței. În fazele de regresie, destructurarea intelectuală influențează destructurarea afectivă, după ce în faza adultă tardivă șocul ieșirii din profesie (afectiv) influențează structurile de personalitate și cele intelectuale.

În al treilea rând, există perioade de fragilizare a structurii psihice (crize) datorate fie unor modificări importante de statut de vârstă (apariția menarhei în pubertate și instalarea menopauzei la sfârșitul fazei adulte), fie datorate unei suprasaturații psihice (crize matrimoniale sau crize de prestigiu), fie de intuire a incapacității de a stabili echilibrul existențial (crize legate de intuirea ratării sau de intuirea incapacității de a găsi calea proprie de exprimare în viață). La acestea se adaugă crize episodice datorate pierderii unei persoane iubite ori datorate unor eșecuri majore, ori deteriorării sau subdezvoltării profesiunii la locul de muncă, suprasolicitărilor și subsolicitărilor. Or, acestea sunt legate de consumurile energetice psihice.

Când deteriorarea sau criza intervenită în subsistemele psihice centrale (ale personalității) este foarte intensă sau bruscă, efectele se amplifică indefinit. Am dori, totuși, să subliniem faptul că teoria sistemelor se referă la aspectele formale ale comprehensiunii psihice și ignoră conținuturile, lăsând în seama psihologiei analiza esenței acestora, fapt ce este realizat în lucrarea de față prin optica ciclurilor vieții și prin atenția față de caracteristicile multiple ale dezvoltării psihice.

---

* Feed-back-ul de precipitare este dezorganizator și implică o creștere, în lanț, a valorilor funcționale intercorelate. Se exprimă în dezvoltare dar și în fenomene patologice și în regresia de vârstă ca involuție. Fiecare din aceste cazuri are forme specifice.

Dezvoltarea hard și softpsihologia conturează, în zilele noastre, argumentații complexe, privind faptul că psihicul uman nu este niciodată „gol". Această idee a fost preluată și dezvoltată de neobehaviorismul modern. Ea justifică în general priza foarte variată ca implicație a psihicului în orice clipă.

Am mai dori să atragem atenţia asupra unei probleme. Există în cadrul mediului de viaţă niveluri de cunoştinţe ce circulă liber, fiind componente constitutive ale acestuia. Totuşi, datorită caracterului lor neorganizat, aceste cunoştinţe (în cazul nostru cele cu privire la psihic) constituie domeniul ştiinţelor naive, a psihologiei naive. Psihologia, ca rezultat al cercetărilor acumulate, mai ales în ultimul secol, s-a distanţat de psihologia naivă dar este, în acelaşi timp, atentă cu privire la omul concret şi psihologia naivă ce-l caracterizează ca mentalitate dar şi ca factor reglator şi de control al conduitelor. Interesează relaţia om concret — psihologie naivă (implicată în orice relaţie a omului concret), din punct de vedere al felului cum evoluează prin ani şi prin generaţii.

Prof. univ. dr. URSULA ŞCHIOPU

Partea I

PROBLEME INTRODUCTIVE

Capitolul I

DINAMISM ŞI EVOLUŢIE ÎN VIAŢA UMANĂ

1. REPERE PSIHOGENETICE ŞI PSIHODINAMICE

(CĂTRE O TEORIE GENERALĂ A VÂRSTELOR)

Există două probleme de prim ordin pentru o pătrundere avi zată în psihologia vârstelor. Prima se referă la criteriile operativ prin intermediul cărora se poate efectua împărţirea în perioade cicluri, stadii de dezvoltare psihică. A doua priveşte înseşi carac teristicile pregnante, şi deci reprezentative, ale stadiilor delimitat ca atare după criteriile acceptate.

Prima problemă, a reperelor psihodinamice (deoarece se refer la toate ciclurile vieţii), este cu atât mai greu de analizat cu că marea majoritate a autorilor ce au în atenţie probleme de psihologi dezvoltării sau de psihologia vârstelor, decupează, spre analiză, doa unul din marile cicluri ale vieţii omului şi reconstituie, uneori di optica acestuia, întreaga viaţă şi întregul proces de dezvoltare psi hică ce o caracterizează. Contribuţii mai importante în problemel reperelor psihodinamice ale dezvoltării personalităţii umane au adu specialiştii în psihologia copilului. În aceste cazuri, accentul a căzu pe reperele psihogenetice. Reperele psihodinamice se exprimă î conduite, caracteristici şi trăsături psihice în decursul întregii vieţ Ele au o latură instrumentală, folosesc la sesizarea momentelor d schimbare din ciclurile vieţii şi o latură teoretică, ce constă în faptu că permit descrierea probabilistă şi prospectivă a dezvoltării per soanei umane şi a reacţiilor ei mai semnificative. Există o latur umană generală (nespecifică) şi una particulară (specifică) legat

de identitatea de țară, de neam, de grup cultural, social și profesional. Reperele psihodinamice se referă întâi la latura nespecifică, apoi la latura specifică.

În unele studii se evocă ritmul creșterii staturale și ponderale, creșterea, schimbarea și deteriorarea danturii, modificarea condițiilor alimentare, maturizarea sexuală și regresia ei, ca repere psihodinamice privind ciclurile vieții.

În parte, Ch. Bühler și W. Stern au utilizat astfel de repere psihodinamice.

În alte studii, s-au pus în evidență modificări ale conduitelor adaptative implicate în viața de fiecare zi (Gesell A.) sau dezvoltarea instrumentarului inteligenței (J. Piaget), a afectivității (H. Wallon) etc. Noi ne vom referi mai jos la acele sisteme de repere care au influențat și contribuit mai mult la dezvoltarea psihologiei vârstelor. Dintre numeroasele sisteme de acest tip există unele mai relevante pentru rezonanțele și adeziunile pe care le-au provocat în psihologia modernă.

A. Gesell [84] este de părere că dezvoltarea psihică este animată de o forță pe care a considerat-o mai puternică decât forța energiei atomice, forță înnăscută și direcționată datorită cerințelor și condițiilor mediului de cultură care o utilizează. A. Gessel a diferențiat comportamentele maturizării ca fiind mai importante ca cele de achiziție în perioadele timpurii, apoi regimul de pregnanță se inversează. El a ținut seama de vârsta cronologică, pe care a considerat-o drept ecran de referință esențial.

Datorită acestei optici a putut surprinde un fapt important pentru caracteristicile generale ale dezvoltării psihice, și anume, succesiunea neîntreruptă și din ce în ce mai complexă de stadii de echilibru și de stadii critice — mai puțin echilibrate. Demn de semnalat este și faptul că Gesell a atras atenția mai mult chiar decât contemporanii săi — behavioriști — asupra „copilului concret", a conduitelor vieții de fiecare zi, a dezvoltării psihice a copilului, impunând cadrul și optica longitudinală în psihologie. Ni se pare semnificativ de semnalat faptul că la intersecția dintre optica lui A. Gesell și aceea a lui A. Binet [18] s-a conturat, în al doilea și în al treilea deceniu ale acestui veac, analiza distanțelor dintre „vârsta cronologică" și „vârsta de dezvoltare" (Q.D.), ca expresie a condensării dezvoltării motorii, senzoriale, intelectuale, de exprimare verbală și de sociabilitate. În timp ce Gesell a considerat variabilitatea raportată la ecranul vârstei cronologice — demersul lui A. Binet s-a impus prin considerarea variabilității psihice ca având

o mai mare independență ca vârstă de dezvoltare, determinată latent de ceea ce consideră opinia curentă că „trebuie să caracterizeze conduita intelectuală normală".

Ed. Claparède este un reprezentat al școlii active pe plan pedagogic și al școlii funcționaliste (preocupată de relația fizic-psihic), pe plan psihologic. Exponent al centrului psihologic de la Geneva la care a fost urmat de J. Piaget, Ed. Claparède a considerat că în primii 12 ani se dezvoltă la copil, în mod progresiv, planul mental intelectual, începând cu cel perceptiv intelectual. După 12 ani, până la 18 ani, are loc o dezvoltare foarte nuanțată a planului afectiv-sentimental și al valorilor morale și sociale, ca apoi la vârstele adulte să aibă loc o centrare pe drumul ales în viață prin idealuri. Claparède a formulat 10 legi psihologice (printre care legea trebuințelor, care se referă la ideea că activitatea este întotdeauna stimulată de trebuințe, și legea interesului momentan).

Dintre teoriile dezvoltării am mai dori să citâm și pe cea a dezvoltării morale, conturată de Lawrance Kohlberg. Psihologul american și-a elaborat teoria sa pornind de la schița de dezvoltare morală ontogenetică, elaborată de J. Piaget. După J. Piaget, dezvoltarea morală are loc în copilărie ca un fel de repetare a treptelor morale din filogeneză. Kohlberg a păstrat schemele de bază date de J. Piaget, dar le-a implicat în etape de trecere, cu structuri achizitive complexe și a accentuat determinarea social-familială și apoi grupală a dezvoltării morale. Kohlberg s-a referit la aspecte evolutive ale structurilor morale, punctând momente în care încep să se manifeste în conduite structuri morale ce pun în evidență progrese importante. Așa de pildă până la 2 ani caracteristica principală comportamentală se manifestă prin reactii simple de plăcere sau neplăcere, legate de satisfacerea trebuințelor personale (este o fază preconvențională după Kohlberg). Între 2—5 ani apare, în conduite, trebuința de a fi aprobate de alții, conduitele, faptele ce indică constituirea unui convenționalism și a acceptării unor reguli. Această fază se complică treptat. Desigur, convenționalismul se poate manifesta și înainte de 2 ani. De pildă, cam la 18 luni, copilul manifestă momente de rușine, emoție ce devin treptat frecvente. Or, rușinea este expresia unui sentiment de vinovăție față de nerespectarea unei reguli tacite. Faza post convențională este plasată, de L. Kohlberg, după 12 ani și se manifestă ca o formă de depășire a conduitelor comandate de reguli, oarecum circumstanțiale, și implicarea în reguli și principii universale, în libertatea și tensiunea trăirii circumstanțelor de generație.

Diferit ca atitudine, concepție și stil față de autorii citați, J. Piaget [174] a operat cu repere biopsihice și de operații mentale creând o teorie intelectualistă originală — de mare rezonanță. Structura, relațiile cu mediul se construiesc pe planul psihologic pentru Piaget, în mod dinamic, sub formă de acțiuni, operații, grupări de operații, întâi concrete apoi, în adolescență, formal-logice. Emergența adaptării are două laturi dialectice intercalate, acomodarea și asimilarea. Inteligența, ca expresie rafinată a adaptării, se construiește treptat prin antrenare și autoantrenare.

Întâi, acest proces se realizează prin reacții sensorio-motorii (reacții simple condiționate și circulare la semnale primare, secundare și terțiale) și cu deschidere spre semne și simboluri verbale (0—2 ani).

Ulterior are loc constituirea de scheme preoperatorii (2—7 ani), cu organizarea configurațiilor statice ale ansamblurilor de acțiuni și organizarea de forme mentale semireversibile. Într-o fază mai avansată se consideră ca specifică formarea de scheme operatorii concrete (de la 7 la 12 ani), referințe spațio-temporare reversibile, utilizare a relațiilor cauzale, formarea de sisteme de valori fixe și de coduri acceptate. În sfârșit, a patra etapă a construirii de operații formale (de la 12 la 16 ani) ale unei logici axiomatice (gândirea discursivă constructivă) reprezintă atingerea nivelului de maturizare a gândirii și inteligenței umane. Precum se poate lesne observa, J. Piaget consideră încheiat ciclu de dezvoltare psihică intelectuală odată cu adolescența. I se poate reproșa această „încheiere", dar și faptul că sistemul său psihologic este accentuat individual și neglijează, pe de-o parte, factorul social în valențele dezvoltării psihice, pe de alta, tipologia diferențială umană.

În schimb rămâne de necontestat aportul lui J. Piaget [161] privind analiza calitativă a dezvoltării inteligenței, mânuirea excepțională a așa-numitei metode clinice în studiul dezvoltării inteligenței, dar și decuparea problemei „decalajului transversal sau vertical", concept ce creează o bază explicit teoretică problemei atât de delicate surprinsă prin testele psihologice — a distanței dintre „vârsta de dezvoltare" și „vârsta inteligenței" — prefigurată în opera lui A. Binet și în studiile privind dezvoltarea intelectuală și debilitatea mintală.

H. Wallon a fixat structura reperelor psihogenetice pe construcția afectivă a eului și personalității în care are loc într-o primă etapă diferențierea impulsivității emoționale de impulsivitatea motorie-primară — ce creează consistență subiectivismului primar — urmează constituirea conștiinței de sine (prin diferențierea comportamentelor de orientare, de verbalizare și a celor ludice), apoi achiziționile de rol conturează independența eului și, în fine, se constituie sincretismul personalității (10—11 ani) prin includerea afectivității în comportamentele sociale și intelectuale. H. Wallon a fost orientat mai pregnant spre conduitele lejer patologice ale copilului în timpul dezvoltării lui psihice.

Complementar cu optica lui J. Piaget, față de care a formulat numeroase critici, H. Wallon [274] a utilizat ca repere psihogenetice contradicția dialectică drept instrument de analiză psihologică, mai mult decât oricare dintre contemporanii săi, implicând-o în esență activității psihice ca un mecanism ce s-ar putea delimita prin conceptul de „decalaj orizontal" deși el nu a utilizat niciodată acest concept.

Mai conturat antiintelectualiste, teoriile freudiste pun accentul pe energia instinctuală (biologică în esență) care se exprimă prin sexualitate (libidinală), instinctul de conservare a vieții (foame, sete și agresiune) și instinctul morții, dialectic opus celorlalte două.

Așa cum J. Piaget considera cerința de echilibrare între asimilare și acomodare, S. Freud [79] operează cu conceptul (dinamic și central) de catexis și cu o optică de verticalitate în care se poate diferența o structură numită *id*, care exprimă și reglementează imediat după naștere, energia disponibilă. Energia încorporată în gândire adaugă alte două structuri, ego-ul și superego-ul. Ego-ul stratifică dorințe învățate, teamă, deprinderi, limbajul, simțul de sine. Superego-ul se dezvoltă în perioada preșcolară și reprezintă cenzura conștiinței. Aceste structuri ar trebui să acționeze armonios. Există însă în mod curent conflicte (inevitabile) între cele trei structuri. Aceste conflicte și tensiuni stau la baza anxietății. Prin surprinderea acestor tensiuni pe verticală se pune în evidență un decalaj de dominație a instanțelor psihice holiste (de profunzime), ceea ce înseamnă că S. Freud absolutizează în modelul psihic ideea „decalajului transversal" — complementar „decalajului longitudinal".

Stadiile dezvoltării psihice sunt legate la Freud de schimbarea mai sus prezentată. Primul stadiu, oral, este dominat de plăcerea activității de suptiune (foamea, absorbția). Al doilea stadiu (anal) se caracterizează prin centrarea experienței pe plăcerea legată de evacuarea anală. Perioada preșcolară, de identificare a copilului cu părinții săi, se caracterizează prin constituirea de complexe cu structuri conflictuale ce implică modificarea și complicarea atitudinilor față de interrelațiile paternale (inconștient). Acesta este un stadiu de identificare a unui statut. După acest stadiu urmează o scurtă

pauză a dezvoltării sexualității (stadiul falic), apoi se constituie stadiul genital (coincident cu adolescența). Mitizarea instinctului sexual infantil, tendințele pansexualiste excesive, exprimate de S. Freud spre sfârșitul vieții sale, insistența pe patologizarea nevrotică precum și caracterul sofisticat și imprecis al conceptelor utilizate de el, au creat reacții complexe și respingeri masive ale teoriei sale. Totuși, Freud a atras atenția asupra verticalității implicate în structura psihică și asupra a numeroase aspecte ignorate total până la el, aspecte care prezintă importanță în dezvoltarea umană. Concepțiile neofreudiste (ca și aceea a lui Freud, dealtfel) au pătruns însă profund în mentalitatea comună culturală și în literatură și artă și au contribuit la o orientare mai activă a psihologiei omului concret. O altă contribuție a opticii freudiste se referă la faptul că a inițiat psihoterapia psihanalitică, fapt ce a conturat funcții noi psihologiei moderne.

•

Din această enumerare de repere psihogenetice nu poate lipsi optica teoriei condiționării, deși nu se referă direct la copil. I. P. Pavlov [167], al cărui merit în decodificarea experimentală a legilor activității nervoase superioare este unic, a subliniat prin întregul său sistem rolul experienței concrete de viață în formarea conduitei, rolul învățării și al faptului că nu e posibilă învățarea fără motivație (reflexul necondiționat sau absolut — starea de foame în experimentele cu câinii ce erau „învățați" să apese pe clape pentru a primi hrană după ce se aprindea un anumit bec). Sensul ultim al concepției pavloviste se referă la ideea că progresul în dezvoltarea psihică (inclusiv în rezolvarea de probleme) este posibil în contextul stimulilor din condițiile mediului. Două mecanisme au fost puse în evidență de către I. P. Pavlov. Primul — mecanismul de asocieri noi prin condiționare, al doilea, de observare de modele și comunicare prin ele (reflexele funcționale și învățarea operantă, dezvoltate ulterior de Konorski și Skinner). În acest din urmă caz (reflexele funcționale) învățarea nu se raportează direct la condiții de satisfacere de trebuințe, cât la crearea condițiilor — solicitarea lor. (Câinele care face sluj, fără să i se fi cerut, solicită o mângâiere.) Teoriile învățării au permis să se abordeze mai îndeaproape relațiile dintre învățare și dezvoltare. Deși I. P. Pavlov a vorbit și scris despre „vârsta reflexelor" și a dezvoltat teoria celor două sisteme de semnalizare, a insistat mai puțin pe acest plan — extinzându-se mai mult spre caracteristicile diferențierilor tipologice. G. Marinescu și A. Kreindler au efectuat, încă din prima jumătate a acestui secol, studii privitoare la reflexele condiționate la copii (Marinescu și Kreindler) [112].

•

Constructive pentru problemele reperelor psihogenetice sunt considerațiile elaborate de A. N. Leontiev [128] care vede în dezvoltarea psihică atât o mișcare dialectică în care se trece de la comportamente simple primare cu o motivație redusă, la comportamente complexe întreținute de o motivație coerentă socializată, cât și un proces de lărgire a condiției interne structurale psihice formale care coexistă. Dealtfel, A. N. Leontiev ca și S. Rubinstein a expus cu multă claritate ideea că influența condițiilor externe se realizează prin intermediul condițiilor interne (subiective). El a delimitat perioada copilului mic, până la 3 ani, ca perioadă de însușire a deprinderilor elementare de autoservire și a instrumentelor independenței, mersului și vorbirii. Perioada preșcolară, de la 3 ani până la intrarea copilului în școală, se caracterizează după autorul citat prin punerea bazelor personalității. Perioada școlară mică (perioada ciclului elementar) echivalează cu formarea de strategii de învățare organizată, învățare ce are caracteristici similare cu ale muncii. Perioada școlară mijlocie (de la 10 la 14 ani) este considerată de Leontiev ca o perioadă de accelerare a dezvoltării și maturizării, inclusiv a planului mintal. În sfârșit, perioada adolescenței se caracterizează prin dezvoltarea vieții spirituale, dar și prin orientarea socioprofesională a personalității. Puncte de vedere similare au exprimat numeroși autori ruși, germani, cehi, bulgari etc., în lucrările lor de psihologia copilului.

În psihologia românească s-au manifestat preocupări pentru detașarea de repere, mai ales psihogenetice, în lucrările lui I. Popescu Teiușan [183] (care a combinat reperele bio- și psihogenetice), G. Georgiade [82] (care a fost preocupat de axa intelectual-adaptativă a dezvoltării psihice la vârstele timpurii), apoi în a doua jumătate a secolului al XX-lea Al. Roșca și A. Chircev [198], Stela Teodorescu [249], Ana Bogdan-Tucicov [258], Ursula Șchiopu [223].

Am considerat, cu privire la reperele psihogenetice, că ne aflăm într-o etapă în care sunt posibile și necesare sinteze mai largi. Am putea reține ca reprezentând posibilități de explicitare a dezvoltării psihice 3 criterii : [223]. În primul rând este transparent pentru dezvoltarea psihică *tipul fundamental de activitate* care se referă la forme succesive de activtiăți în care copilul se antrenează și care devin tot mai complexe, tot mai încărcate din punct de vedere

al caracteristicilor psihice. *Tipul fundamental de activitate, autoservire, joc, învățare, muncă are o latură expresivă prin proiecția psihică ce o cuprinde și un rol formativ prin disponibilitățile psihice pe care le antrenează — ca să se răspundă la variațiile de solicitări și situații de mediu (principiul activismului) și postulatul privind rolul formativ al muncii în devenirea omului).* Din acest motiv, tipul fundamental de activitate exprimă direcționarea și structurarea forței energetice psihice prin organizarea atenției, intereselor, inteligenței, sensibilității afective, percepției etc. Datorită acestei antrenări de energie psihică, aceasta se amplifică din structurile psihice în cele ale activităților ce au la bază energia psihică de suport. Activitățile consumă dar și produc și provoacă noi energii suplimentare (ale realizărilor) și potențiale (ale succesului sau eșecului), care activează punctele de antrenare inițială energetică (feed-backul de precipitare sau de dezvoltare). Având o forță de adaptare și absorbție foarte mare, toate dimensiunile psihice antrenate în activitățile fundamentale se încarcă de funcționalități, de cunoștințe, deprinderi și abilități ce au tendința de a deveni trăsături psihice și odată constituite ca atare, se exprimă fără efort, fapt ce mărește forța de construcție interioară a tipului fundamental de activitate.

Al doilea reper psihogenetic, *tipul de relații, exprimă structura evolutivă a adaptării și integrării sociale.* Relațiile mai frecvente sunt obiectuale (J. Piaget) și de comunicare (sociale). În cadrul acestora din urmă se pot observa atitudini de protejare, simpatie, empatie, dependență, devoțiune, fuziune de generație, dominație, respingere, aversiune, frustrație etc. Ele pot fi intime, oficiale (ierarhice), publice (depersonalizate) conform subtilei analize a lui Ed. Hull, după cum pot fi reciproc pozitive, reciproc negative și asimetrice etc. Se pot diferenția, de asemenea, în relații : direcția, sensul (vertical și orizontal), electivitatea, conținutul, structura, disponibilitatea psihică implicată etc. Problema relațiilor și a conduitelor ce le implică au pus în evidență faptul că există diferențe mari între conduite și motivațiile care le animă. Relațiile ca forme de comunicare permit ca să se încorporeze o experiență uriașă în conștiința omului, care devine expresia totalității relațiilor sociale în contextul căreia se creează discernământul conduitelor responsabile, reglementate prin reguli sociale acceptate și utilizate ca atare. Nu trebuie uitat faptul că nici o formă de comportament nu exprimă, total, disponibilitatea psihică și cu cât relațiile sunt mai complexe și mai tensionate, în structura vârstelor, cu atât permit o mai complexă conturare a conștiinței de sine și a unor rezonanțe complexe ale vieții psihice interioare (subiective) față de realitate.

A treia dimensiune, ce poate fi considerată printre reperele psihogenetice, *este aceea a caracteristicilor privind contradicțiile dialectice ale relațiilor* dintre cerințele socio-culturale (externe), exprimate direct și latent față de copilul ori adultul de diferite vârste și posibilitățile de a le satisface și — pe de altă parte — cerințele subiective (dorințe, idealuri, aspirații, ale copilului și adultului de diferite vârste) în opoziție relativă cu posibilitățile societății de a le satisface. La aceste două categorii de contradicții se adaugă tensiunile și opoziția dintre structurile psihice vechi și noi (deprinderi, sentimente, interese) ca și dintre diferite laturi și caracteristici ale personalității (aspirații-posibilități, afectivitate, inteligență etc.) și între conștient și inconștient. Coerența în acest context de opoziții este dată de tendința naturală spre echilibru și complementar — tendința de apropiere dintre aspirații și idealuri (obiective) și posibilități, organizate în strategii comportamentale, activități și creație. Atingerea obiectivelor concrete ale vieții constituie momente de echilibru ce se trăiesc afectiv ca stări de confort psihic, de mulțumire, fericire — iar intelectual ca organizare de alte obiective. Dimensiunile evocate permit descrierea nivelului, forței, tensiunii și caracteristicilor dinamice ale disponibilităților psihice, dar și a caracteristicilor prospective ale acestuia.

Dacă în cadrul condițiilor de mediu și de educație apar cerințe, relații, activități noi, acestea determină restructurări lente sau bruște corespunzătoare condițiilor și mobilizării de resurse interne. În cazul în care condițiile de mediu și educație au un caracter instabil și dezordonat, procesul dezvoltării psihice este superficial și încărcat de disconfort.

Întotdeauna mediul total implică o multitudine de factori de influență și de cerințe (solicitări) de ajustare (numiți de acomodare de J. Piaget). În genere, această multitudine de aspecte și condiționări se simplifică în analizele cercetătorilor. Teoria haosului exacerbează dimensiunile acestei multitudini, dar atrage atenția asupra reducționismului simplificator ce se exprimă nu de puține ori.

Dacă se depășesc anumite limite, din punctul de vedere al instabilității solicitărilor, pot să apară reacții contradictorii, aberante, reacții de apărare, anxietate, reacții agresive etc. În cazul în care influența mediului și educației au un caracter relativ corelat și organizat, restructurarea din condițiile interne devine și ea mai profundă, complexă și constructivă, deoarece are loc procesul interiorizării și devine posibil un bun echilibru cu o ambianță socială în dezvoltare. Aspectul constructiv al „interiorizării" este foarte

important. Așa, de pildă, „interiorizarea" unor valori în conștiință și personalitate creează o mobilitate pentru acele valori — fapt ce transformă consumatorul de valori distant, filozoful — în militant pentru o cauză exprimată prin valorile respective.

În decursul copilăriei și al adolescenței au loc multe procese de acest fel. Numeroase din cerințele legate de morală, practică socială, dorința de a fi folositor societății, devin cerințe interne și acționează ca atare în structura internă a comportamentului : de asemenea, o serie de cerințe igienice, estetice, exterioare la început, devin cerințe interne. În aceste condiții se modifică mereu schema de condiționări la care ne-am referit mai sus.

Ca atare, dezvoltarea psihică poate fi privită ca un proces ce tinde spre armonizare, echilibru cu mediul exogen (natural) și social și cu propriile aspirații, dorințe. Evident, diagrama evenimentelor și solicitărilor vieții concrete și reale alimentează dezarmonizarea realizată la un moment dat — în timp ce forțele creatoare și activismul eului armonizează laturile dizarmonice. Când dizarmonia depășește anumite limite de adaptare, acomodare sau asimilare, apar unele dificultăți. Acestea pot fi de adaptare, de încadrare și stăpânire a situației prin nuanțare diminuată a trăirilor afective și a subiectivității (înstrăinarea) sau de ravagii interne dominate de neliniște și teamă (anxietate).

Există o serie de caracteristici cu privire la reperele psihogenetice și psihodinamice :

a) reperele psihogenetice se exprimă în compoziții foarte complexe ce pot pune în evidență normalitatea sau abaterea de la aceasta (întârzierea sau avansul în dezvoltarea psihică) ;

b) prin intermediul ierarhizării modului de a se exprima, al reperelor psihogenetice se pot pune în evidență caracteristicile de maxim activism, latura dinamică mai pregnantă, forța investițiilor psihice active la un moment dat. Pe baza cunoașterii acestui aspect se pot elabora strategiile educative de maximă oportunitate (zona dezvoltării proximale) ;

c) întârzierile prelungite de apariție a caracteristicilor psihice, considerate repere psihogenetice, constituie indicii de retard sau debilitate psihică în majoritatea cazurilor în anii copilăriei ;

d) întârzierile de dezvoltare, după apariția normală a caracteristicilor implicate prin reperele psihogenetice, evidențiază condiții defectuoase de educație și mediu sau condiții de existență stresantă ;

e) reperele psihogenetice sunt mult mai evidente decât mecanismele ce stau la baza lor. Aceste mecanisme sunt încă puțin descifrate și evocate de diferiți autori.

2. EREDITATE, MEDIU, EDUCAȚIE

Ereditatea. Studiată cu mult interes sub influența darwinismului și apoi a mendeleismului, astăzi subiect al ingineriei genetice, ereditatea constituie una din uriașele forțe vitale biologice ce transgresează viața în decursul timpului, perfecționând capacitățile adaptative sau făcând să dispară grupuri sau specii. Acest din urmă fenomen se implică mai mult datorită mediului cu catastrofele sau schimbările sale ce fac dificilă adaptarea, imposibilă chiar. Așa că se poate vorbi de o complementaritate pozitivă și adițională și una negativă și distructivă a relațiilor dintre ereditate și mediu. De altfel, din optica lui Darwin străbat optimismul și forța eredității de a cumula, prin adaptare și stratificare, câștigurile acesteia în forțele și diferențele speciilor și latura de factor complementar al mediului, prin teoria lui Mendel, privind reducția la mediu a evoluției, idee preluată și de Eysenck, și în mai complexa și mereu în discuție problemă a dispariției speciilor.

Raportată la om, ereditatea, ca problemă, s-a izbit de dificultatea imensității numărului de strămoși ai fiecărei ființe umane. Numărul strămoșilor fiecărui om se multiplică cu 2 la fiecare generație în progresie aritmetică, astfel că o persoană ce s-a născut în anul 1920 (să spunem) ar trebui să descindă din 256 milioane de strămoși diferiți, căsătoriți cam de 1 120 ori pe o perioadă doar de 8 secole, ceea ce ar însemna mai mult decât populația Europei din acea vreme. În jurul anilor 1969 astfel de calcule se făceau curent și oamenii aveau o mare întoarcere spre problemele rădăcinilor genetice. Dacă se au însă în vedere și rudeniile, aproape fiecare generație cuprinde căsătorii din familii înrudite ignorate și necunoscute din generații mai îndepărtate. Aceste căsătorii reduc aproape la jumătate numărul teoretic al strămoșilor.

Ereditatea transmisă prin cromozomii purtători de gene (23 perechi de la fiecare genitor, deci 46 cromozomi) reține, din fiecare pereche, câte un element determinat la întâmplare (probabil), ceea ce dă o posibilitate uriașă de combinații, chiar la cei proveniți din aceeași genitori. Fenomenul reducției cromozomice, la care ne-am referit mai sus, filtrează ereditatea genotipică. Unele caracteristici genetice se transmit prin jocul de gene alelomorfe. Există însă și aspectul genelor dominante și recesive.

Ca regulă generală, organismele se reproduc prin partenogeneză, dând naștere altor structuri genetice (noi) în condiții asemănătoare de mediu. Fără îndoială, ideile lui Gr. Mendel (1865), Ch. Nadin (1863) au făcut o oarecare ordine în cunoașterea legilor eredității.

Ca idee generală, tipurile organice se supun unei fluctuații în jurul unui tip mediu caracteristic. Acest tip nu este însă rigid și reproduce, la toți descendenții, caracteristicile de care dispun genitorii, având, totuși, o evoluție legată de câștigurile multimilenare ale adaptării la mediu. Cum am mai spus, Eysenck, referindu-se la inteligență, a preluat această idee interpretând-o însă reducționist. El a considerat ca obligatorie și permanentă reducerea la medie, ceea ce ar însemna că se atacă ideea dezvoltării speței umane căci aceasta, cu inteligența ei a fost pusă în discuție. Inteligența umană rămâne, după Eysenck, fără șanse de dezvoltare peste medie decât doar în unele cazuri de excepție (geniile și handicapații mentali, mai numeroși decât geniile). Tanner, care a colaborat cu J. Piaget, adeseori a atras atenția asupra faptului că există afară de dezvoltarea individuală (diferențială) și o dezvoltare seculară a speciei umane și că aceasta are ritmuri de dezvoltare inegale în timp. Precocitatea biopsihologică și longevizarea vieții oamenilor constituie argumente validante ale acestei din urmă idei. Structura bazală, de ereditate implică în trecerea de la o generație la alta constituirea genotipului. Fenotipul reprezintă implicația de retuș și fardare a genotipului prin însuși procesul de adaptare la schimbările de mediu și la adaptarea totală, activă, mai ales educațională. Generațiile noi apar ca raportabile la genotipurile parentale, oarecum detașate de fenotipurile ascendenților. Se pare că totuși această retușare fenotipică constituie o flexibilizare energetică și adaptativă importantă prin generații. Fluctuațiile ce apar la generațiile noi se datorează cuplării celor două structuri genotipice de plecare. Când genotipurile sunt relativ asemănătoare, având o singură genă ce generează structuri diferite, va domina însă aceeași genă cu mici diferențe previzibile prin calculul probabilistic. Când domină două gene dinspre partea unuia din genitori și două din cealaltă parte, deci 25% dintr-o linie genetică și 25% din cealaltă, va apărea un fel de hibridare. Studiile hibrizilor din lumea vegetală și animală au arătat cât de mari sunt schimbările în generațiile noi, dar și că generațiile hibridate au puternice tendințe de revenire la structurile ereditare de proveniență, în generațiile următoare. Ideea stabilității ereditații este relativ corelată cu fenomenul de hibridizare. Tot fondul genetic cuprinde efecte foarte variate adaptative, implicate în generațiile de combinări de genotipuri diversificate prin timpul secular, generând progresul omenirii. S-au studiat cu interes moștenirile de aptitudini prin generații. Familia lui Bach a fost studiată (ca și altele) prin arborii genealogici. Din 57 membrii a 5 generații ale familiei Bach au apărut 15 compozitori remarcabili. J. Sebastian Bach a avut

20 copii de la 2 soții diferite, 10 din ei au fost dotați muzical. Ni se citează însă adesea și cazul lui Schuman care a fost singurul muzician dotat din 136 membri ai familiei cuprinși într-un studiu de arbori genealogici. Deși a avut 8 copii dintr-o căsătorie, cu o pianistă, niciunul nu a prezentat dotație muzicală. Este foarte probabil ca în acest caz dotația muzicală să fi fost expresia unui caracter recesiv și la Schuman și la soția sa. În genere studiile de acest gen nu aduc prea multe date clare. Haeker și Ziehen (1923) au lucrat cu un chestionar aplicat pe 5 000 persoane (cu 127 itemi din 255) privind talentul muzical, cel matematic și de desen. Au apărut unele transmisii mendeleene în răspunsuri dar numai în unele familii. Ereditatea pozitivă a apărut mai pronunțată la femei decât la bărbați în combinații discordante, mai puțin cu privire la talentul muzical și mai adeseori în cazul în care mama era muziciană (cu creșteri peste medie). Totuși dacă ambii soți sunt muzicieni, cam 80% din urmași manifestă o oarecare dotație muzicală. Rezultate interesante au dat studiile efectuate pe transmisia de caracteristici anormale sau de transmisie de boli (daltonismul, schizofrenia etc.). Cercetările pe gemeni (monozigoți și dizigoți și chiar pe tripleți etc.) au pus, de asemenea, în evidență aspecte interesante cu privire la ereditate. Printre altele, la monozigoți există o foarte mare asemănare tipologică explicabilă, de altfel, prin proveniența dintr-un singur ou fecundat. A reieșit însă din aceste tipuri (foarte numeroase) de cercetări faptul că genele au și o încărcătură potențială psihologică. Teoriile corpusculare ale eredității (prezente la K. Nageli, H. de Vries, A. Weismann etc.) susțin ideea că există două părți oarecum distincte ale organismului. Cele ce concentrează caracteristicile speței (corpul și elementele sexuale) — acestea sunt genele, determinanții ce-și au sediul în nucleul celulelor (exclusiv) și metabolismul individual, adaptabil și sensibil la influențele mediului. Școala lui T. H. Morgan consideră că genele care se găsesc în cromozomii celulelor (teoria cromozomică a eredității) sunt transmițătoare de ereditate (singurele). În ultimele decenii, mecanismele eredității sunt analizate nu numai la nivel cromozomial ci și la nivel biochimic. Rolul acidului dezoxiribonucleic (ADN) a atras atenția asupra unor aspecte complexe între metabolism și ereditate, ADN fiind un purtător de „informații" ereditare. Foarte marea vastitate a tipologiilor umane a complicat dar și ordonat problematica vastă a eredității, ca factor de dezvoltare. Studiile lui Sheldon, N. Pende, Kretschmer etc. prezintă interes pentru cadrul general de discuție a problemelor eredității.

Mediul reprezintă totalitatea condițiilor de viață în care se exercită influențe bioclimatice, peristaltice, socio-economice, educative, culturale și civilizatoare. Acesta este aspectul general, de „cadru" al mediului. Mediul cuprinde însă și totalitatea condițiilor și structurilor sociale solicitate ce se manifestă față de fiecare persoană și grup social. Structurii solicitante a mediului îi răspund structurile solicitante ale oamenilor într-o societate dată, dintr-un spațiu și timp istoric dat. În aceste structuri are loc dezvoltarea de idealuri, interese, aspirații, competiții, găsiri de mijloace de adaptare. Acest aspect solicitant este atribut al mediului social cultural în dezvoltare. O altă latură a mediului oferă potențiale șanse de a realiza, prin competiții (tensionale), o adaptare de diferite grade de confort la condițiile de viață. Aceasta este latura social-economică a mediului.

Mediul dispune și de o dominație demografică rasială dominantă, cu etnii și grade de tensiune diferite și cu unele caracteristici psihice, culturale, lingvistice, receptive sau tradiționale de diferite grade. Există o foarte complexă tendință de metisaj și mai puternică tendință de emigrații și stabilizări în diferite părți ale lumii (sub influențele condițiilor economice și a fluctuațiilor recesiunilor economice în mediul social modern). În structurile mediului, există o cantitate foarte mare de cultură (muzică, literatură autohtonă și tradusă), cărți de știință, spectacole, muzee, competiții sportive și școli de diferite grade, niveluri de educație și alimentare a vieții sociale, culturale și civilizatoare. O uriașă cantitate de cultură circulă liber în viața socială. Nu trebuie să uităm că din tot ceea ce a creat și a descoperit umanitatea, cu elitele ei, doar o parte s-a transformat în ceea ce era implicat în obiectivele descoperite și potențialele lor folosiri. Omul zilelor noastre și-a lărgit foarte mult mediul cunoașterii (în microcosmos și în macrocosmos) în ultimul secol. Sateliții artificiali ai pământului de comunicație, meteorologici etc. înconjură pământul. Și spațiul mai îndepărtat este traversat de formațiuni investigative interplanetare. S-au făcut primii pași pe lună. Microscopul electronic, computerele, forțele laserilor, realizarea de substanțe, inclusiv materiale noi prefabricate crește în permanență. Între altele, au apărut primele diamante din substanțe alcoolice etc. etc. Structurile hormonale, lumea virușilor, indexarea speței de viețuitoare, dar și a rămășițelor celor ce au fost și au pierit se află într-un foarte mare avans. La fel, ingineria genetică, centralele atomice și studiile implicate în acestea etc. etc. au devenit pentru omul sfârșitului secolului al XX-lea acceptate și de largă implicație în mediul cultural. S-a creat o receptivitate

foarte mare a noului. Distanțele dintre țări și continente sunt supuse, pentru orice om, doar barajelor economice și birocratice (ca și unor precauțiuni economico-politice, privind cota de emigrație nepericuloasă). Numărul persoanelor care au trecut și trec prin două continente este în zilele noastre în continuă creștere și nu mai intră în „cartea recordurilor". De altfel, s-a creat o Science Fiction (SF) ce a devenit nu numai de mare audiență dar și de largă credibilitate și apropiere de posibil... Există încă destule diferențe între mediul rural și cel citadin, pe planul vieții cotidiene și a contextului general de mediu, dar pulsul revoluției tehnico-științifice a pătruns și în mediul rural și se acroșează penetrant și eficient de acesta prin folosirea tehnologiilor avansate rurale, prin T.V., radio, chiar prin telefon și mai ales autoturisme personale. Pe acest context în plină efervescență evolutivă computerele pătrund în toate aspectele vieții de fiecare zi pe care o transformă radical.

Educația. Este activitatea de facilitare a adaptării la toate condițiile de mediu, deci la mediul total, cultural, tehnic, științific, artistic etc. Societatea a creat și organizat instituții educative gradate pe care le adaptează, în timp, prin programe care să cuprindă o tot mai înaltă acaparare de nou, util, important. Ca atare, educația poate fi privită ca o ofertă socială complexă cognitivă și de servicii, pentru formarea de abilități, aptitudini, aspirații, interese implicate nu numai în serviciile și profilul vieții sociale prezente ci și în cele ale tendințelor ce se conturează pentru viața socială. Cu cât societatea dintr-o anumită țară este mai consolidată și avansată cu atât are instituții educative mai variate și mai puternice. În zilele noastre există o revoluție latentă permanentă a educației cu programele sale atât pe linie de instruire, cât și pe linia formării de aptitudini, abilități, pe direcția stimulării creativității și a formării unei atmosfere cât mai receptive în școlile de toate gradele. Educația organizată, prin sistemele de instruire de stat și particulare, colportează, mai ales, cunoștințe, capacități de învățare, are deci o dominantă informațională relativ impusă prin programe. Mass media concurentă și complementară a sistemelor de educație și informație școlară are o mai mare fixație pe progresul continuu și rapid ce se realizează prin RST. Tematica sa este mai fragilă uneori, dar mai circumstanțială, variată, contradictorie, adeseori și mai legată de tot ce se petrece la ordinea zilei. Unii autori se referă la aspectele pozitive, dar și negative ale mass media nu numai pentru planul cunoașterii ci mai ales al celui de formare a personalității. Cum precizează unii autori, există o diversitate a cunoașterii ce se colportează prin mass media, a cărei forță de penetrație și de influență este foarte mare și în continuă creștere. Oricum, mass media este mai

implicată în viața ideilor care se nasc, trăiesc și mor sau pot muri. Pe parcursul capitolelor lucrării noastre aceste probleme vor fi implicate dinspre latura penetrației și rolului lor în viața copilului, a adolescentului, a tinerilor, adulților și persoanelor în vârstă.

3. STADIILE DEZVOLTARII PSIHICE

Analiza tabloului vârstelor cuprinde destule neconcordanțe, adeseori determinate de preocupările mai mult sau mai puțin dominante pentru anumite vârste ale unor autori — dar și datorită reperelor psihogenetice nonconcordante utilizate de aceștia. La acestea se adaugă faptul că în timp ce primele vârste apar în diferite studii ca fiind dominate de procesul dezvoltării, iar vârsta a treia e dominată de regresii psihice — vârstele adulte sunt tratate ca reprezentând un platou de maturizare în care dispar reperele psihice.

Se pare că printre concepțiile care au contribuit la conturarea unei viziuni integraliste privind toate ciclurile vieții pot fi citați în primul rând reprezentanții psihologiei abisale. Pentru S. Freud și adepții săi [215, p. 56—125], copilăria are o foarte mare valoare, celelalte faze sau cicluri ale vieții reeditează și se exprimă ca rezonanțe psihice ale copilăriei (aspectele dominant clinice).

Cel care este considerat însă ca psihologul cel mai centrat pe psihologia vârstelor (mai ales adulte) a fost Carl Gustav Jung (1875—1961). Corectând caracterul secund acordat de Freud vârstei adulte, în raport cu copilăria, Jung sugerează ideea unei dezvoltări continue în care viața socială și instituțiile, religia și miturile au un loc de seamă. El a sesizat faptul că în jurul vârstei de 40 de ani are loc un proces evident de individualizare.

O foarte interesantă descriere a ciclurilor de dezvoltare umană a efectuat Erick H. Erikson [69]. Utilizând metoda biografică și analiza istorico-socio-psihologică, Erikson, psiholog de pregătire freudiană, a fost ceva mai atras de Yung și, ca și acesta, a fost interesat și de caracteristicile adultului, fenomene neglijate în literatura de specialitate. Ca atare, Erikson consideră că după stadiile freudiene de dezvoltare (oral, anal, falic și genital) există stadiile psihosociale ale dezvoltării eului. Erikson a emis ideea existenței unor componente duale (pozitive și negative) aflate în opoziție în fiecare din cele 8 stadii sau cicluri ale vieții pe care le expune. În ordinea descriptivă succesivă în stadiul oral (primul an de viață) există relația bipolară de caracteristici, *încredere-neîncredere* ca expresii ale dependenței copilului de calitatea îngrijirii parentale. În acest sens, îngrijirea caldă, echilibrată, calmă determină încredere, iar îngrijirea dezordonată, capricioasă, dezvoltă neîncredere și teamă, suspiciune. Aceste caracteristici se instalează în structura intimă a reacțiilor — se stratifică în inconștient ca o structură bazală. Ea poate fi greu schimbată.

În stadiul următor, de la 1 la 3 ani (stadiul anal), se dezvoltă caracteristici legate de *autonomia și emanciparea* copilului de tutelă imediat parentală *versus simțul rușinii și al îndoielii*, ca expresie a incapacității de a dobândi autonomie. Excesul critic privind micile accidente ale vârstei (stricarea de obiecte, imicțiuni spontane etc.) duc la exces de rușine. Dacă i se lasă liber terenul dorințelor copilului de a efectua singur o serie de activități mărunte se dezvoltă autonomia. Ulterior, în alte faze, aceste caracteristici pot fi modificate — dar adeseori se instalează între structurile fundamentale.

Stadiul al treilea (între 4 și 5 ani) este un stadiu dominat de *constituirea inițiativei — versus vinovăția*. Inițiativa se manifestă ca motorie și intelectuală (imaginativă) și se instrumentează prin abordarea de tot felul de acțiuni, ca jocul, comunicarea prin vocabular. În cazul în care inițiativa nu este îngrădită, ea devine caracteristică psihică. Îngrădirea și evaluarea ei ca inoportună creează sentimentul de vinovăție, care se stabilizează și el în structura personalității.

Stadiul sau ciclul al patrulea de viață (între 6—11 ani) se consumă în jurul perechii complementare de trăsături psiho-potențiale *sârguința versus inferiorizarea* (la Freud = perioadă de latență). Școala absoarbe cea mai mare parte a disponibilităților copilului. Școala impune reguli și tendințe spre sârguință. În fapt, în școală are loc procesul de dezvoltare a sârguinței, dar și trăirea inferiorității în cazul în care copilul nu poate răspunde cerințelor sârguinței impuse. Confruntarea copiilor cu experiența sârguinței este gravă. După cum se poate observa, Erikson lărgește determinarea socială a dezvoltării psihice. Inferioritatea se manifestă ca reacție de eșec. Stadiul al 5-lea are loc între 12 și 18 ani și este dominat de *conștientizarea identității eului, vervus confuzia rolurilor*. Dacă identitatea eului se trăiește amplu, se întăresc încrederea, autonomia, inițiativa. Confuzia de roluri sau identificarea cu roluri negative este frecventă la copiii delincvenți și implică întărirea neîncrederii, îndoielii, rușinii, inferiorității. Comportamentul sexual este implicat și el în identitate. Eșecul de roluri nu este de nerecuperat — în fazele următoare.

În al șaselea ciclu al vieții (vârsta mijlocie), perechea de structuri antrenate este *intimitatea, versus izolarea*. (E vorba de fapt de perioada tinereții și începutul vieții adulte). Intimitatea se consti-

tuie și întărește prin întemeierea unei noi familii — și se referă la prietenie, angajare și desigur, sexualitate.

Al șaptelea ciclu al vieții implică vârsta adultă mijlocie și perechea de relații *altruism, versus egocentrism*. Altruismul exprimă preocupări și față de alții nu numai față de cei din familie — inclusiv preocupări pentru generațiile viitoare, pentru progresul țării, al umanității etc. Egocentrismul exprimă ratarea atitudinii altruiste.

Ultimul ciclu, al 8-lea, se conturează în anii bătrâneții ca expresie a nuclearizării activității psihice în jurul trăirilor de *realizare, versus disperare*. Sensul realizării se construiește din posibilitatea de a privi viața ca pe o realizare — contrariul ei se constituie din retrospective ce văd eșecurile, ratarea sau căi precare alese în viață.

Erikson a considerat că în fiecare stadiu se manifestă crize ce implică contrarieri (prin familie sau societate) ale liniei de dezvoltare, într-un anumit sens, implicat în structura dual a celor opt stadii sau cicluri ale vieții.

O serie de autori — antrenați în aplicarea teoriei lui Erikson — au pus în evidență o oarecare deosebire între structurarea identității fetelor și a băieților în ciclul adolescent. La tinerele fete, organizarea identității se prelungește până după căsătorie când se structurează parțial prin identitatea soțului — după cum consideră Donnal și Adelson.

În alte studii, privind ciclurile vieții, acestea sunt mai puțin numeroase. D. Super și colaboratorii [221, p. 56—62] (1970) descrie cinci stadii :

1) Copilăria, dominată de procesul creșterii (de la naștere la 15 ani). După Super, în această perioadă se realizează *integrarea socială prin instruire* (socializarea cunoștințelor) și *prin constituirea de interese vocaționale* ;

2) A doua perioadă, a adolescenței, se caracterizează printr-o evidentă maturizare biologică (de la 15 la 25 ani). În această perioadă are loc creșterea capacității de *adaptare profesională și a identificării de sine* ;

3) Tinerețea (de la 25 la 44 ani) este o perioadă de *maturitate* în care are loc *integrarea în profesie* și, în numeroase cazuri, *identificarea ca un domeniu profesional specific* ;

4) Următorul stadiu, între 44—65 ani este dominat de *integrarea profesională și este denumit stadiul menținerii* ;

5) Ultimul stadiu, al *vârstelor înaintate*, se caracterizează prin *dezangajarea profesională*. Cum se poate lesne observa, D. E. Super (1970) utilizează criteriul poziției față de angajarea profesională. În același mod caracterizează ciclurile vieții și D. C. Miller și W. H. Form (1951) [145] care accentuează relația individuală cu munca în ciclurile vieții. În acest sens, *copilăria este etapa preparației pentru muncă* (până la 10 ani), *urmează inițierea în muncă* (până la 20 ani), în perioada adolescenței. În stadiul tinereții (de la 20 la 30 de ani) *se acumulează experiență de muncă*. Între 30 și 60 de ani are loc o *perioadă de muncă stabilă*, iar ulterior începe *perioada pensionării*. Demografii, la rândul lor, construiesc piramida vieții implicând, de asemenea, criteriul preparației școlare (integrării și dezintegrării în muncă).

Modificările importante din viața socială ori profesională, industrializarea, urbanizarea au creat un cadru nou mai activ și presant de antrenare și integrare socială, fapt ce a stimulat numeroase inițiative privind cercetarea evoluției capacității de învățare — socială și profesională și o optică a ciclurilor vieții legată de acest probleme. În astfel de descrieri ale ciclurilor vieții, copilăria ocupă un loc relativ restrâns.

În acest sens, H. Moers [148, p. 28—37] (1953) consideră că *prima perioadă, a copilăriei și a tinereții* (0—20 ani), *este de intensă formare, de intensă creștere și învățare. Între 21 și 31 de ani se situează a doua perioadă a vieții și prima perioadă adultă dominată de integrarea profesională, dar și de receptivitate față de învățare, implicată în viața socială. A treia perioadă (între 31 și 44 de ani) este a miezului vieții umane și se caracterizează printr-o receptivitate scăzută pentru învățare* (probabil și datorită expansiunii în problemele complexe ale vieții). *A patra perioadă a vieții* (între 44 și 55 de ani) este considerată de Moers ca o *perioadă de criză de autocunoaștere* (condiționată și de regresia funcțiilor de reproducție). În a cincea și a șasea perioadă (de la 56—58 la 69 de ani și până la sfârșitul vieții) se *conturează două perioade ale bătrâneții*.

Sintetizând aspectele ce se pun în evidență în legătură cu ciclurile, etapele sau perioadele vieții, am considera validă o împărțire în cicluri de viață de complexitate din ce în ce mai mare în care interesează structura tipului de activitate, tipul de relații și structurile opozante ce alimentează transformări ale dezvoltării.

După cum s-a văzut, problemele dezvoltării psihice ale omului sunt foarte numeroase şi cu atât mai dificil de abordat cu cât societatea modernă, prin dezvoltarea sa impetuoasă, a căpătat o serie de caracteristici care creează un cadru de condiţionare social, familial, material, continental şi planetar special.

În acest context, subliniem pregnanţa a trei mari cicluri ale vieţii şi câteva caracteristici ale acestora, după cum urmează :

a) *Ciclul de creştere şi dezvoltare, din primii 20 sau chiar 24 de ani de viaţă*. Acest ciclu cuprinde câteva stadii sau perioade de viaţă care la rândul lor încorporează fiecare sub-stadii oarecum specifice (copilăria cu substadiile ei, pubertatea şi adolescenţa).

Copilăria, ca primă etapă a vieţii, se întinde pe o perioadă de aproximativ 10 ani şi constituie etapa de maximă importanţă pentru întreaga dezvoltare ulterioară. În copilărie se formează toate conduitele importante adaptative, se nuanţează şi civilizează conduitele, se pun bazele personalităţii, se constituie structurile mai importante energetice, intelectuale, creative, inclusiv sociabilitatea, o serie de aptitudini, caracteristicile comportamentelor de bază, reacţiile afective — volitionale, multilateralitatea aspiraţiilor etc.

Tot în copilărie are loc procesul alfabetizării, proces ce în societatea modernă începe înainte de intrarea copilului în şcoală. Prin alfabetizare, copilul se adaptează condiţiilor fundamentale şi primare ale nivelului social de cultură. Dezvoltarea, pe acest plan, se continuă până în momentul în care posibilitatea de a scrie şi citi, devenite active, încep să servească trebuinţe şi interese psihice intelectuale dobândite (interne) şi întreţine astfel un nivel de cultură, dinamismul şi apetitul său. Este o perioadă de constituire a identităţii pe grile de potenţialităţi psihice gradate la structurile mai sus amintite.

Perioada adolescenţei (pubertatea, adolescenţa de la 10 la 20 ani) este legată de problemele mai intime ale integrării şcolare şi sociale a copiilor, dar şi de aspectele complexe ale debordantului dimorfism sexual. Se ştie că sub influenţa condiţiilor nefaste de viaţă, a dezordinilor educative şi a mizeriei, delincvenţa minoră a crescut simţitor în ultimul secol şi mai ales după al doilea război mondial — fiind de mai mare incidenţă în mediul urban decât în cel rural, ceea ce face pe mulţi autori să o considere legată de procesul de urbanizare şi de schimbarea generală a valorilor morale şi culturale concomitent cu urbanizarea. Schimbările profunde de stil de viaţă, confort, solicitări, distracţii, aspiraţii etc., legate complementar de schimbările în procesele de muncă industrială creează un contact educativ mai superficial şi episodic al părinţilor cu copiii, dar şi necesitatea unei atenţii din ce în ce mai mari faţă de procesul educaţiei şi instruirii pentru viaţa social-culturală şi economică mai complexă. Sensibilitatea psihică a puberului şi adolescentului aflat în plin proces de dezvoltare a eului şi conştiinţei de sine şi saltul de mentalitate şi responsabilitate, pe care trebuie să-l facă — determină o fragilitate deosebită faţă de orice fel de influenţe.

Particularităţile de personalitate se accentuează în perioadele pubertăţii şi adolescenţei, dilatându-se, uneori, şi nuclearizându-se impetuos. Este considerată o perioadă de trecere. Există adolescenţă prelungită (20—24 ani), perioadă conturată astfel prin prelungirea adaptării şi maturizarea personalităţii.

Personalitatea se formează ca o structură socializată a identităţii în care se organizează conformismul şi nonconformismul şi concepţia despre lume, adevăr, dar şi tensiuni în formarea de idealuri.

b) *Etapa sau ciclul adult, ce prelungeşte dezvoltarea psihologică a omului*, se extinde până la 65 de ani. În timpul acestui ciclu (denumit şi vârsta a doua), personalitatea umană se antrenează în responsabilităţile sociale şi profesionale contribuante. Acest ciclu

Tabelul nr. 1

Ciclul vieţii	Caracteristicile fundamentale	Substadiile implicate	Caracteristici privind modificarea
0	1	2	3
Prenatal (9 luni)	Formarea organismului, naşterea	Perioada embrionară Perioada fetală precoce Perioada fetală tardivă	Cel mai intens ritm de creştere
Copilăria şi pubertatea inclusiv adolescenţa (0–20 ani)	Însuşirea (învăţarea) conduitelor de creştere, autonomia, autoservirea, autocontrolul, învăţarea, însuşirea de strategii de instruire şi autoinstruire, socializarea conduitei, integrarea familială, şcolară, socială, subidentităţile socioculturale, familială şi şcolară	– Primul an de viaţă ; – Prima copilărie (perioada antepreşcolară 1–3 ani) ; – A doua copilărie (perioada preşcolară 3–6 ani) ; – A treia copilărie (perioada şcolară mică 6–10 ani) ; – Pubertatea (10–14 ani) ; – Adolescenţa (14–20 ani) ; – Adolescenţa prelungită (20–24 ani)	Ritm foarte intens de creştere staturală şi ponderală în primul an, ritmul creşte treptat cu un puseu în perioada preşcolară şi altul în perioada pubertăţii. La 24 ani creşterea staturală încetează

Tabelul nr. 1 (continuare)

0	1	2	3
Vârstele adulte active 20–65 ani	Contribuție la viața productivă, construcția unei familii deci a subidentităților profesionale, maritale și parentale	– Tinerețea 25–35 ani; – Vârsta adultă precoce 35–44 ani; – Vârsta adultă mijlocie 45–55 ani; – Vârsta adultă tardivă 55–65 ani	Echilibru și vitalitate, procreere activă. În vârsta adultă precoce, ușoară deteriorare senzorială vizuală care se extinde și spre alte zone senzoriale
Vârstele de involuție 65±90 ani	Dezangajare profesională, adaptare la denuclearizarea familiei	– Perioada de trecere 66–70 ani; – Perioada primei bătrâneți 70–80 ani; – Perioada celei de-a doua bătrâneți 80–90 ani; – Perioada marii bătrâneți peste 90 ani	Ușoară intensificare a deteriorării organice în perioada de trecere. Ritmuri foarte inegale de deteriorare a funcțiilor și energiei psihice în celelalte perioade cu decese în oricare din ele

cuprinde și el câteva etape : tinerețea, cu substadiile ei (de la 25 la 35 ani), etapa adultă timpurie sau precoce (de la 35 la 44 ani), etapa adultă medie (de la 45 la 54 ani) și etapa adultă prelungită sau tardivă (de la 55 la 64 ani).

În etapele tinereții integrarea socială-profesională și punerea bazelor unei noi familii, constituie cadrul trebuințelor personale, dar concomitent și al solicitărilor sociale. În aceste condiții se structurează mai profund subidentitățile profesionale (ca roluri prospective alimentate profund), subidentitățile legate de structurarea familiei personale și subidentități parentale în cadrul noii familii. Aceste dimensiuni pot avea grade de concordanță sau discordanță relativ complexe și să acopere câmpul conștiinței, al aspirațiilor și al obiectivelor. În etapele tinereții are loc și dezvoltarea generală a experienței sociale cu întreaga sa gamă de inedit și de responsabilitate.

Etapele adulte sunt încărcate de obligații implicate în ierarhia profesională, de obligații familiale — de aspecte din ce în ce mai complexe și solicitante pe aceste planuri. Ierarhia profesională, ca și antrenarea multilaterală în roluri și statute extraprofesionale, pe lângă cele profesionale, creează o oarecare criză de timp la nivelul tuturor vârstelor — mai ales a celor active. Dată fiind viteza relativ mare a progresului impus de revoluționarea tehnico-profe-

sională, are loc pe parcurs și o „perimare profesională" mai mult sau mai puțin gravă, care mărește distanța psihologică dintre cerințele profesionale și posibilitățile individuale de a le satisface. Pe plan social, acestei cerințe îi răspund recalificările, reciclările, dubla și tripla calificare, „învățarea permanentă" [156]. Subidentitățile la care ne-am referit deja își modifică amploarea și intercorelațiile.

Este o perioadă de aport social important și de dilatare a identității profesionale și a laturii sociale a identității cultural-sociale. În mod obișnuit, se constituie familia personală lărgită prin începutul căsătoriei copiilor (se amplifică familia de aliați) și apariția nepoților. Pe plan profesional, se trece prin roluri și statute noi, atingându-se statutele și rolurile sociale și profesionale cele mai înalte.

c) *Ciclul al treilea sau etapele vârstelor de regresie (al bătrâneții) se extind de la 65 de ani până la moarte.* Și în cadrul acestui ciclu se delimitează perioade (perioada de adaptare, aceea a bătrâneții timpurii, a bătrâneții propriu-zise și perioada marii bătrâneți și a regresiei finale sau ciclul terminal).

Perioadele bătrâneții, considerate și ca post-adulte, se caracterizează printr-o acumulare de oboseală și uzură internă care minează treptat organismul și modifică funcționalitatea psihică, scăzându-i productivitatea. Ieșirea din câmpul muncii, ca și reducerea nucleului familial prin plecarea copiilor (fenomen de denuclearizare familială) creează modificări complexe în câmpul preocupărilor intereselor, a stilului vieții. Subidentitatea profesională și matrimonială se estompează sau intră în crize (prin decese). Bolile de degenerescență fac din această perioadă fragilă o etapă de înstrăinare și aceasta cu atât mai mult cu cât se trăiește sentimentul inutilității sociale și al „abandonului", dată fiind criza de timp a copiilor deveniți adulți plecați din casa părintească în propria lor familie, preocupați de susținerea nivelului de trai personal și al familiei, de menținerea unui anumit rang social al familiei.

Există numeroase probleme privind transformările de „statut de vârstă". Aceasta cu atât mai mult cu cât unii autori, cum este L. D. Cain [33], se referă la ambiguități între statutul de vârstă și referințele subiective și obiective ale indivizilor (fapt la care ne-am referit, dealtfel, și noi în introducerea acestei lucrări dar dintr-o altă perspectivă).

Douglas T. Hall (1976) [79] a subliniat, pe bună dreptate, faptul că în timp ce pentru ciclul de creștere și dezvoltare (copilărie și tinerețe) statutul de vârstă și rol deși în permanentă tranziție sunt instituționalizate (instituții școlare, militare etc.), o dată cu căsă-

toria (care are tendințe de a se realiza mai ales între 23 și 25 de ani) schimbările din vârsta adultă sunt greu de suprins.

Există, însă, chiar în materialul ciclului de creștere și de dezvoltare psihică, tendințe noi privind statutul de vârstă stratificat oarecum social prin criteriile care justifică delimitări de etape. Viața socială se schimbă intens în zilele noastre împreună cu funcțiile ei subtile de „materie primă nutritivă" pentru procesul dezvoltării psihice. Modul cum are loc procesul dezvoltării umane, momentele mai semnificative privind achiziții comportamentale, cum ar fi comportamentele de mers, comportamentele verbale, comportamentele acționale etc. și integrarea acestora în structura personaltiății, suferă un fel de proces de deplasare în treptele vieții spre vârste mai timpurii. Se știe că există o tendință denumită de psihologul J. M. Tanner (1964) [247] „seculară" a pubertății de a coborî înspre etapele copilăriei. Pe de altă parte, există o tendință a adolescenței de a se dilata în spre al doilea ciclu de vârstă, cel adult. Iar aceasta din urmă, la rândul său, tinde să împingă ciclul sau vârsta a treia peste deceniul al șaptelea. Problema longevității a căpătat contur nou în societatea modernă. În anul 1750 durata medie a vieții era de aproximativ 25 ani. În 1970 a ajuns în multe țări la 70 ani. Ocuparea oamenilor în piramida profesională s-a extins spre 64—65 de ani, cu tendințe largi de absorbție a întregii populații apte de muncă. Datorită creșterii nivelului de trai și a unei vieți active și mai supusă reglementărilor sanogene, foarte mulți oameni sunt în zilele noastre încă deplin apți de muncă la 65 de ani și parcurg dificil ieșirea din responsabilitățile profesionale, fapt ce va crea într-un viitor nu prea îndepărtat o preocupare mai intensă pentru menținerea parțială în muncă peste 64 de ani și mutarea eventuală a pensionării. Tendința ca atare se exprimă în modificările de legislație a muncii din multe țări. Pe de altă parte, dezvoltarea intensă a mecanizării și automatizării producției modifică sistemul cerințelor privind prepararația celor ce „produc", dar și creația de noi profesii și noi relații în structura generală ocupațională socială.

Nu numai în statutul vârstelor există transformări — deloc neglijabile. Personalitatea umană se diversifică și pluralizează. Încă T. Ribot [193] vorbea la sfârșitul secolului trecut de coexistența mai multor personalități în aceeași ființă umană. Contradicțiile ce animă conștiința omului modern au fost văzute de psihologii generației lui Ribot ca puncte de plecare pentru sfâșieri lăuntrice care duc în esență la patologizarea personalității umane.*

* Acest punct de vedere a fost difuzat pe plan filozofic de curentul „existențialist".

Psihologia socială modernă a adus o precizare pentru planul „tendințelor divergente" sau opuse ce coexistă în structurile intime ale personalității. Nu e vorba de coexistența de mai multe personalități în învelișul uneia, ci de multitudini de roluri și statute sociale reglate de o singură personalitate. În genere, statutele și rolurile sociale antrenează obligații, aspirații, interese, aptitudini ce se cer exercitate. Există în special în privința rolurilor și statutelor sociale trei categorii mai evidente [237] : *a)* rolurile și statutele naturale, obligatorii, programate prin structura primară, existențial umană, saturate de elemente situaționale naturale. Așa sunt rolurile și statutele de vârstă, sex, cetățenie, naționalitate, statutele de fiu sau părinți etc. ; *b)* a doua categorie este a rolurilor dobândite și de adeziune. Acestea sunt încărcate de eforturile prin intermediul cărora au fost dobândite. În această categorie se clasează rolul și statutul de soț, soție, cele profesionale, cele de titluri de școlarizare, ca și rolurile și statutele de adeziune socială, politică etc. ; *c)* a treia categorie, a rolurilor potențial virtuale sau prospective se caracterizează prin încărcare cu aspirații, dorințe, visuri. Acestea din urmă au funcții importante reglatoare. Densitatea acestora este maximă la vârstele adolescenței. Dealtfel, psihologia modernă s-a apropiat de problematica subtilă a solicitărilor de multe ori contradictorii ale statutelor și rolurilor. Ele pot să se dilate sau să se contracte în funcție de numeroși factori și condiții. Rolurile și statutele constituie condiții de nuclearizare a subidentităților mai caracteristice implicate în personalitatea umană. Se pot detașa ca mai semnificative trei astfel de subidentități : subidentitatea de aparență familială ; subidentitatea ce implică roluri de contribuție activă și amprentele acesteia asupra personalității (jocul, învățarea și munca) ; subidentitatea integrării social-culturale cu rolurile corespunzătoare.

În sfârșit se poate vorbi de subidentitatea profesională prezentă implicată și legată de ultimele două forme de subidentități conexate și saturate de factorii sociali.

În copilărie, subidentitatea de apartenență familială este dilatată, clară și încărcată de dependența copilului de părinți și educatori. Subidentitatea ce implică formație și roluri aservite activităților se realizează prin cumulare de învățare spontană, joc și instruire și duce la constituirea autonomiei și a numeroase abilități adaptative complexe. Subidentitatea integrării social-culturale se realizează difuz, legată de subidentitatea de roluri aservite activităților, dar tinde să se distanțeze ușor, treptat și se conturează ca subidentitate apartenența socială, civică, de neam și de țară.

Subidentitatea profesională se realizează prin implicare în formele de competiție și centrarea pe abilități, aptitudini și interese legate de exprimarea și apărarea sinelui. Se formează treptat.

În pubertate și adolescență, subidentitatea de apartenență familială se încarcă de aspirații spre independență și emancipare de sub tutela paternală (inclusiv prin maturizarea sexuală). Subidentitatea de roluri dobândite aservite activităților se încarcă, treptat de roluri prospective profesionale — iar subidentitatea integrării social-culturale se dilată, încărcată de cerințe sociale și cu roluri potențial prospective întâi difuze și relativ decentrate față de aptitudini și posibilități, apoi mai legate de ele și de idealurile vieții sociale particularizată, socio-cultural.

În adolescența prelungită (de la 18/20 la 24 de ani), subidentitatea de apartenență familială se dilată și devine mai complexă, subdivizându-se în subidentitatea de apartenență la familia de proveniență, dar și o subidentitate implicată în propria familie, cu roluri parentale și maritale, întâi franjurate, apoi din ce în ce mai conturate și impregnate de atașament și intimitate. Subidentitățile ce implică roluri aservite prin activități se află în stare de integrare profesională critică, fiind încă încărcate de roluri prospective dense. Subidentitatea cultural-socială este și ea în dilatare, depășind uneori, tot franjurat, dimensiunile subidentității profesionale.

În etapele adulte, subidentitatea profesională, socio-culturală și familială (parentală și maritală) sunt dilatate. Caracterul subidentităților este relativ stabil și bine conturat. Spre finalul vârstelor adulte, subidentitățile profesionale și socio-culturale se contractă ușor, subidentitatea familială tinde să rămână ceva mai dilatată.

În fine, în perioadele vârstei a treia, finală, subidentitatea profesională se dizolvă (pensionarea), subidentitatea familială devine iar franjurată, ca și subidentitatea cultural-socială.

*

Toate acestea pun în evidență faptul că personalitatea are o compoziție complexă angajată social. Dezvoltarea psihică poate fi privită ca un proces de implantație tot mai largă în viața socială, proces ce tinde spre echilibrare în structuri ce se decentrează dizarmonic, identificându-se (prin numeroase însușiri și expresii) cu obiectivele sociale în contextul cărora se obiectivează prin comportamente. În numeroase lucrări și tratate această idee este asimilată în considerarea psihicului uman ca un sistem deschis, complex, de tip cibernetic.

Subidentitățile constituie un fel de softuri operaționale complexe.

Personalitatea umană suferă, în același timp, și reale deteriorări, trăire a insuficienței, nefericirii, dar și deficiențe, întârzieri de dezvoltare, sentimente complexe și ambigue, suferințe afective. Uneori, cauza acestora este depistabilă. Așa e cazul când se pierd persoane dragi sau are loc un insucces grav. În alte situații, cauzele sunt de natură mai îndepărtată, întârzieri de dezvoltare, dezvoltări defectuoase, iar alteori au o etiologie mai complexă legată de condiții nefavorabile de viață, evenimente nefaste cumulate etc. Mica și marea psihopatologie și defectologie constituie domenii distincte ale cercetării științifice. Există domeniul foarte larg al bolilor psihosomatice și al tulburărilor minore de comportament — a defectologiei de dezvoltare (funcționale-recuperabile), în care incidentele mai semnificative, la anumite vârste, pun în evidență cel puțin anumite „fragilități" ale vârstelor omului. Pe acestea le vom cuprinde în lucrarea noastră. Există apoi o anumită ciclicitate — un fel de încărcări și descărcări ciclice ale personalității umane, perioade de echilibru, urmate de perioade mai încărcate și critice. A. Gessel a surprins această ciclicitate la vârstele copilăriei, St. Hall la vârstele adolescenței și tinereții.

În genere, tabloul acestor structuri fragilizate de personalitate au tendințe de a căpăta amprente specifice, pe vârste — fapt semnalat în numeroase lucrări. Acest fenomen pledează pentru înțelegerea mai subtilă a faptului că viața individuală se desfășoară tot mai sever sub influența solicitărilor sociale și a evaluărilor circumstanțiale sociale. De aceea, trecerea de la o etapă sau stadiu de viață la altul este relativ tensionat datorită solicitărilor de noi forme de adaptare.

*

Din toate cele de mai sus se degajă ideea că :

1) procesul dezvoltării psihice este dinamizat de forme de condiționare tot mai complexe, în contextul cărora se dezvoltă conduitele, dar și viața interioară care constituie domeniul conștiinței eului ca instanță de liaj și identificare consistentă, continuitate, energie, inserție și expresivitate a personalității ;

2) procesul dezvoltării psihice impune înțelegerea unei relative cerințe de raportare a vârstei psihologice la vârsta cronologică. Deși acestea nu coincid deplin, constituie repere importante în psihologia și în viața socială. Vârsta cronologică poate fi privită ca o constantă, variabilă relativ egalitară pentru toate persoanele născute la aceeași

dată. În actele de identitate civilă, vârsta cronologică este implicată în marile solicitări (cerințe) legate de viața socială. Școlarizarea, majoratul civil, pensionarea etc. se raportează la vârsta cronologică. Se poate face o raportare a dezvoltării biologice la vârsta cronologică. Procesul de maturizare sexuală exprimă o latură a vârstei biologice. Evident se știe că dezvoltarea biologică nu se manifestă exact în același fel la aceeași vârstă cronologică. În procesul de îmbătrânire există o inegală deteriorare a sistemului muscular, glandular, nervos, osos etc.*

În ceea ce privește vârsta psihologică, ca entitate generală, raportarea ei la vârsta cronologică evidențiază, de asemenea, diferențe. Ca și pentru vârsta biologică, diferențele sunt de avans de dezvoltare sau de (retard) întârziere (de dezvoltare psihică). Vârsta cronologică a rămas, din aceste motive, un reper sau ecran de referințe important, dar relativ.

Vârsta psihologică nu se referă atât la complexitatea personalității, cât la stratificarea de conduite adaptative care permit forme ascedente de adaptare și de aport social. Pentru unele aspecte ale vârstei psihologice rămân mai semnificative aspectele de structură.

În contextul dezvoltării dizarmonice sau de decalaj transversal, interesează compoziția caracteristicilor psihice de bază mai încărcate de energie, ce se virtualizează, dar și caracateristicile potențiale, rezervele sau supleanțele, aptitudinile neantrenate, deoarece acestea constituie o forță importantă a personalității și creează coloratura sa specifică. În condiții de viață ce se modifică, supleanțele pot intra în acțiune și facilita readaptarea. În astfel de condiții, caracteristicile psihice mai fragile pot să se deterioreze, ceea ce creează tabloul tulburărilor de dezvoltare și a dezvoltării patologice.

Relația dintre vârsta cronologică și diferite unități convenționale folosite ca expresii ale vârstei psihologice (vârsta inteligenței, a creativității, a memoriei, a afectivității, a sociabilității etc.) pot apărea ca de subdezvoltare sau supradezvoltare, dezvoltare patologică, dezordini de dezvoltare, întârziere sau debilitate, deteriorare, paradezvoltare. Această evaluare este convențională și în esență statistică, adică are la bază argumente și acoperiri de cazuistică, statistică — fiind, ca atare, raportabilă la legea numerelor mari și probabilitatea statistică implicată în atributele convenționale de normalitate. Iată cum, din nou, structura dezvoltării și problematica de conținut a stadiilor este condiționată de statutul de vârstă validat, social, prin conformitatea la cerințele sociale.

* C. I. Parhon, a propus termenul de „ilikibiologie" pentru studiul biologic diferențiat al vârstelor. Ca atare, se poate vorbi de o ilikipsihologie, de o ilikisociologie și chiar de o ilikipedagogie.

Rezumând și sistematizând cele de mai sus, subliniem faptul că subidentitățile sunt structuri de apartenență și de proiectare ce încorporează persoana în viața socială. Pe parcursul lucrării ne vom referi la subidentitățile familiale, cultural sociale, profesionale și sexuale. Subidentitatea familială este în fazele copilăriei (de intensă dezvoltare) implicată de viața familiei genitoare, apoi se extinde în anii tinereții și ai maturității spre propria familie, implicând în aceste etape și aspectele de manifestare ale subidentității sexuale. Aceasta înseamnă că se trece întâi prin statutele nucleare de copil, fiu—fiică, apoi prin acelea de tânăr—tânără și, mai departe, în cele de soț—soție, apoi mamă—tată, la care se adaugă statutele de bunic—bunică și eventual străbunici. Subidentitatea familială implică și statute și roluri de rude prin alianțe. Subidentitatea cultural-socială se dezvoltă, de asemenea, din copilărie, fiind cumulativă cu intensități crescânde și având o latură expresivă, alimentată de instituțiile de învățământ parcurse. La acestea se adaugă specializările prin autoeducație și interese materializate ce alimentează autoeducația, conferindu-i niveluri de competențe, exprimabile, adesea, și prin hobbiuri (care pot atinge niveluri foarte ridicate). Există, printre altele, cazuri ca cel al lui Barbilian, care a fost poet și matematician, sau cazul lui Cehov, care a fost scriitor și medic, cazul lui Bulgakow și el medic și scriitor (autor al romanului Maestru și Margareta). Subidentitatea cultural-socială își modifică, în timpul vârstelor, raportul de dependență a componentelor. În perioadele de creștere, latura culturală se dilată mai tare decât cea socială pentru ca în perioadele tinereții și apoi ale maturității să aibă o mai mare pondere latura socială. Subidentitatea profesională, aflată în gestație în anii terminali ai liceului sau ai școlilor profesionale de diferite profiluri, se dilată foarte mult, începând cu perioada tinereții, în care de fapt este în tangență cu subidentitatea cultural-socială și în tensiune generală determinată de dilatarea principalelor forme de subidentități. Subidentitatea sexuală are o latură legată de subidentitatea corporală fizică și alta legată de apetiturile și conduitele sexuale. Diferențele dintre masculinitate și feminitate tind la apropieri pe linie vestimentară și de retușuri corporale și întreținere a înfățișării, această latură fiind influențată mult și de modă, toleranțe sociale și forțele sinelui. Latura sexualității propriu-zise este mai influențată, ca forță, de structurile genetice ale persoanei și, ca stil și exprimare, de nivelul de cultură.

Partea a II-a
CICLURILE VIEȚII

Capitolul II
DEBUTUL VIEȚII

1. EMBRIOLOGIA UMANĂ

Deoarece ființa umană parcurge un lung proces de formare încă înainte de naștere, aceasta, firește, influențează în mod natural deosebit dezvoltarea ulterioară a vieții, fapt pentru care acordăm o mare atenție observativă perioadei intrauterine. Aceasta este perioada celei mai intense creșteri și dezvoltări a ființei umane vii. Așa cum am mai amintit, unii autori (mai cu seamă cei de coloratură abisală) consideră că etapele primare ale vieții omului (stadiile intrauterine și primii trei ani de viață) sunt „determinante" pentru dezvoltarea ei ulterioară. Fără îndoială — startul în viață este important cel puțin pentru vigoarea sau măcar pentru integritatea organismului și a resurselor sale adaptative. Urmând structura tabelului nr. 1, ne vom ocupa în primul rând de perioadele embrionare și aspectele mai semnificative ce le caracterizează.

În momentul în care flagelul spermatozoidului pătrunde în pereții ovulului, se eliberează aproape instantaneu 23 de particule numite cromozomi. Complementar, nucleul ovulului emite și el tot 23 de cromozomi. Împreună formează materialul genetic. Acest proces de fertilizare se numește misotis. Cromozomii sunt formați din gene care sunt particule complexe ce conțin codul genetic. Se consideră că genele sunt segmente de acid dezoxiribonucleic (A.D.N.).

În cromozomi, genele au aranjamente specifice lineare. Modelul A.D.N. a fost decodificat ca un fel de spirală de două ori înfășurată în jurul unei axe (Watson și Criek). Complementar pozițiilor spiralei de acizi dezoxiribonucleici se află perechi de baze (adenine ce apar întotdeauna ca thymine, greanine și cytosine).

Reproducerea asigură perpetuarea speței. La 3 ore după fecundație, oul începe să se dividă întâi în două apoi în patru, în opt, în progresie geometrică. În aceste condiții crește în volum și avansează spre uter. Două trei zile se hrănește din propriile rezerve pe care le epuizează când ajunge în cavitatea uterină (traversând tubul falopian) unde divizarea celulară cotinuă intens, implicându-se și forme de diferențiere tot mai complexe. Chiar după pătrunderea ovulului în uter, o parte din celulele sale vor deveni suport pentru implantare în uter (celulele trofoblaste, celule de nidare sau fixare în mucoasa uterină). Cealaltă parte se vor divide, formând embrionul. Fixarea în uter se face prin emiterea unor rădăcini embrionare ce se implantează în celulele ce căptușesc uterul. Acestea iau contact cu vasele sangvine din uter. Există și vilozități libere prin care se asigură nutriția, (vilozitățile de nutriție). Fixarea oului ce va deveni embrion este favorizată de secrețiile de progesteron ale corpului galben, format la nivelul locului de unde s-au desprins.

Desigur, studiul dezvoltării embrionare prezintă importanță atât prin oferta de a descifra regulile implicate în dezvoltarea primară umană, cât și prin faptul că permite depistarea factorilor nocivi, destructivi sau ai celor ce influențează o dezvoltare aberantă în stadiile intrauterine și ulterioare — în vederea preîntâmpinării acestor factori și a efectelor lor.

•

Cele mai semnificative aspecte, privind stadiile dezvoltării embriologice și intrauterine, au fost condensate în tabelul de mai jos (nr. 2), în care se pun în evidență două puncte de vedere sau criterii de descriere a fazelor dezvoltării primare ale ființei umane. Cele două criterii sunt : 1) Modul în care are loc organizarea sistemelor și organelor biologice fundamentale ale viitorului copil ; 2) Poziția și modul de a se hrăni al embrionului și apoi al fătului în condițiile dezvoltării embrionare și intrauterine.

Tabelul nr. 2

Fazele dezvoltării embrionare şi postnatale (fazele copilăriei)

Ciclul vieţii	Stadiu	Substadii	Caracteristicii de bază
0	1	2	3
Din primul ciclu al vieţii – 0–20/24 de luni	Embriologic, ritm de creştere foarte intens	Fază precoce (germinală)	Cariochineză, diferenţierea foiţelor embrionare, diferenţierea organelor
		Fază medie	Organigeneză intensă, diferenţierea sistemului osos — sistem nervos
		Fază tardivă	Dezvoltarea funcţională intensă, consolidare somatică
Ciclul de creştere Copilăria	Naşterea	Angajare, expulzare	Şocul naşterii. Schimbare radicală a condiţiilor existenţei
	Primul an de viaţă ; adaptare primară	0–3 luni – sugarul mic	Adaptarea senzorială intensă, formarea percepţiei
		3–6 luni – sugarul mare	Gânguritul, comunicare afectivă, dezvoltare C.N.V.
		6–12 luni (bebeul)	Prehensiune bogată a obiectelor, mersul, primele cuvinte
Cidlul de creştere. Copilăria	Perioada primei copilării (1–3 ani). Perioada antepreşcolară (de creşă) formarea conştiinţei	Antepreşcolarul mic 12–18 luni	Stabilizarea mersului, câştigarea echilibrului compplex. Orientarea spre lumea obiectelor şi experienţa intenţionalităţii
		Antepreşcolarul mijlociu 18–24 luni	Dezvoltarea intensă a comunicării verbale, a inteligenţei practice. Dezvoltarea autonomiei în autoservirea elementară simplă. Marea identificare („ce este asta" ?). Animism precoce
		Antepreşcolarul mare (24–36 luni)	Dezvoltarea conştiinţei de sine, lărgirea ambianţei. Marea interogaţie („de ce", „pentru ce", „de unde ştii" ?). Animismul în restricţia uşoară

Tabelul nr. 2 (continuare)

0	1	2	3
	A doua copilărie (3–6 ani). Perioada preşcolară, dezvoltarea bazelor personalităţii	Preşcolarul mic 3–4 ani	Explorarea, lărgirea, cunoaşterea mediului. Adaptare la grădiniţă relativ dificilă. Amprenta mediului, joc expansiv
		Preşcolarul mijlociu 4–5 ani	Creştere a autonomiei în autoservire şi îmbrăcare. Dezvoltare a jocului cu subiecţi. Dezvoltarea imaginaţiei verbale – jocul de-a alternanţa. Dezvoltarea de aptitudini
		Preşcolarul mare 5–6 ani	Dezvoltarea sociabilităţii, jocul cu rol, comunicarea (vorbirea contextuală). Dezvoltarea vieţii interioare, a aptitudinilor
	A treia copilărie (6–10 ani). Perioada şcolară mică. Integrarea în mediul de cultură social	Şcolarul începător 6–7 ani	Alfabetizarea – relaţii de competiţie ; admiterea tutelei. Diversificarea învăţării. Jocul cu reguli, subscrierea la reguli.
		Şcolarul claselor de trecere 7–9 ani	Adaptare şcolară în lărgire. Experienţa reticenţei, formarea de trăsături operative de caracter
		Sfârşitul ciclului elementar	Expansiune intelectuală, dezvoltarea spiritului de aventură, colecţionarea, expansiunea curiozităţii, culoarele sociabilităţii

Embrionul se dezvoltă foarte repede. Încă din primele zile volumul său creşte de 8 000 ori, iar diametrul de aproximativ 20 ori.

În faza germinală are loc, pe lângă înmulţirea celulară la care ne-am referit, o creştere masivă a masei celulare. Aceasta are loc prin producerea a două tipuri de celule — celulele primare (germinale) şi celule exterioare de protecţie. După ce oul trece prin tubul falopian al uterului, mai ales după fixarea lui de peretele uterin, încep o serie de schimbări.

În *perioada fetală* timpurie au loc numeroase modificări, printre care acelea ale formării celor trei straturi (ectoderm, mezoderm şi

endoderm). Apoi, procesul de diferențiere continuă. Din ectoderm se vor forma celulele pielii, sistemul glandular, părul și unghiile, organele senzoriale și sistemul nervos. Mezodermul la rândul său va fi punctul de plecare pentru mușchi, straturile interne profunde ale pielii, sistemul circulator și cel excretor. Endodermul constituie stratul de proliferare a majorității organelor interne : plămânii, traheea, ficatul, pancreasul, intestinele, tubul lui Eustache, glandele salivare, dar și glandele tiroidă și timusul. Spearman consideră că există un centru de comandă la nivelul de liaj dintre endoderm și ectoderm.

Tot în această perioadă are loc o creștere intensă și continuă a placentei care are importante funcții de protecție a embrionului și de compatibilizare a nutriției, oxigenării, hidrolizării embrionului. Sângele matern trece, spre organismul copilului, prin cordonul ombilical.

Perioada fetală tardivă se caracterizează prin creșterea intensă în mărime a fătului, prin dezvoltarea organelor de simț, a motilității.

Experiența congenitală și moștenirea ereditară au efecte importante asupra dezvoltării acestui nou organism. La rândul său și experiența gestației este amplă și complexă, ceea ce justifică importanța ce i se acordă.

În fazele primare se conservă unele caracteristici implicate în filogeneză (arcuri branhiale, urechi ascuțite, coadă etc.). După câteva săptămâni de la concepție are loc o diviziune și diferențiere celulară extrem de activă, aproximativ între 20 000 la 30 000 neuroni pe minut, în lunile a doua și a treia.

În contextul organogenezei interesează în mod deosebit dezvoltarea sistemului nervos. Acesta este de proveniență ectodemică a cărei evoluție este prezentată în figura 1, pagina 60.

În a 15-a zi după concepție se formează pe fața dorsală a embrionului o îngroșare (placa neurală). Aceasta posedă o porțiune cu pereți mai groși (din care se va dezvolta encefalul) și e formată din celule embrionare deosebite, neuroblastele. Celulele plăcii neurale prezintă o ușoară învaginare. Aceasta se adâncește tot mai mult. Capetele (crestele) șanțului învaginat se apropie, formându-se șanțul neural și apoi tubul neural care se afundă în mezoderm. Celulele acestei formațiuni vor prolifera și se vor transforma, devenind celule neuroepiteliale.

Tabelul nr. 3

Stadiile dezvoltării embrionare și intrauterine

Criterii	Stadiile intrauterine		
	1	2	3
1	0–3 luni	3–6 luni	6–9 luni
Organizarea și diferențierea sistemelor organismului	Faza embrionară, germinală, cariochineza, diferențierea primară a organelor, formarea sistemului nervos, formarea primară a encefalului – Veziculele primare — Veziculele secundare La 3 săptămâni se formează măduva spinării (ca un fir cu o extremitate mai proeminentă, capul)	Faza embrionară precoce, organogeneza intensă (inimă, stomac, plămâni, intestine, ficat, rinichi etc.). Dezvoltarea sistemului osos (puncte de osificație și de consistență cartilaginoasă). Dezvoltarea țesuturilor (mușchi, țesut adipos). Dezvoltarea și a sistemului nervos și a encefalului. Se formează sexul și coardele vocale.	Faza fetală tardivă, dezvoltarea intensă funcțională și consolidare somatică. Poate surveni nașterea prematură sau imaturitatea Se perfecționează funcționalitatea organică și a sistemului nervos. La 6 luni se diferențiază amprentele digitale (desenele papilare). Se formează pleoapele, glandele sebacee și sudoripare. Are loc o încetinire a creșterii explozive după 5 luni
Poziția și modul de a se hrăni al embrionului și fătului	*P. Histotrofă* Câteva zile oul în trompă, cariochineză, formarea straturilor embrionare	*P. de trecere* Pătrundere în uter, hrănire prin mucoasa uterină (trofoblast), apoi prin substanța sacului vitelin	*Perioada hemotrofă* Hrănire complexă – prin cordon, formațiune de vilozități ectodermice ale fătului implantate în pereții mucoasei uterine străbătute de vase sanguine

Tubul neural — odată format — prezintă o evoluție diferită a capătului cefalic față de cel caudal. Acesta din urmă se continuă un timp cu tubul intestinal, apoi se obstruiază și fiecare formațiune continuă o altă linie de evoluție.

Amprentele digitale se consideră unice și constituie însemne importante în criminologie. Primele studii asupra acestora au fost făcute de W. Herschel (1877), în India, H. Pauld, în Japonia și Fr. Galton, în Anglia.

Capătul cefalic suferă o evoluție mai complexă.

În esență, capătul cefalic al tubului neural este mai voluminos și suferă, într-un prim moment, două strangulări, ceea ce va duce la formarea a trei vezicule de substanță nervoasă primară, numite vezicule primare. Într-un al doilea moment se vor produce noi modificări, ceea ce va duce la formarea veziculelor secundare. Tubul neural suferă și el modificări condiționate de strangulațiile la care ne-am referit. În imaginile din figura 1 au fost subliniate fenomenele descrise mai sus. Al treilea desen se referă la faza finală de constituire a creierului uman.

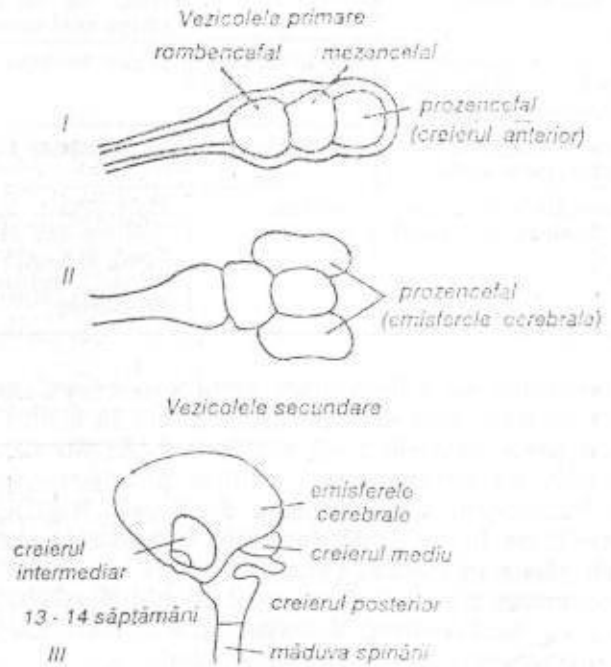

Figura 1

Încă la 14 săptămâni, creierul uman este, proporțional, foarte mare și complex din punct de vedere structural. Cavitatea ependimară se dilată în unele părți (ventriculele), iar în altele (inclusiv în formațiunea mediană și inferioară a tubului neural) rămâne de proporțiile unui canal.

Dealtfel, aglomerările de celule devin mari. Neuronii (celulele nervoase) încep să emită prelungiri (axoni și dendrite) care apoi se vor structura în contacte funcționale (sinapse), legând zone și părți ale formațiunilor nervoase. Se va dezvolta și sistemul de enzime implicate în reacțiile chimice proprii funcționalității formațiunilor nervoase.

Această perioadă (aproximativ de la 3 luni după concepție până la naștere și apoi încă 2 ani și jumătate postnatali) devine extrem de sensibilă la factori nocivi.

Celulele pereților tubului neural vor da, prin migrație și proliferare, toate formațiunile sistemului nervos. Măduva spinării, protejată de coloana vertebrală, se va îngroșa în dreptul membrelor (superioare și inferioare) la nivelul cărora se vor forma nuclei motori puternici (îngroșarea cervicală și lombară).

Între 4 și 6 luni încep să se mielinizeze intens terminațiunile neuronale ale măduvei, rădăcinile anterioare motorii, rădăcinile posterioare senzitive, rădăcinile comisurilor anterioare, cordoanele anterioare, laterale și posterioare ale substanței albe, fapt ce va perfecta conexiunile și asociațiile dintre segmentele și etajele sistemului nervos.

În finalul lunii a treia se dezvoltă, evident, și cerebelul (vermix); apar circumvoluțiunile lui.

La începutul lunii a cincea, se formează pe suprafața emisferelor primele șanțuri; în luna a 7-a, scoarța cerebrală dispune de 6 straturi celulare pe cea mai mare parte a sa*.

În genere, dezvoltarea embrionară se supune unei ordini specifice. Întâi se dezvoltă mecanismele și organele ce deservesc funcțiile biologice fundamentale, inima, plămânii, aparatul digestiv (viața vegetativă), apoi nervii care participă la funcțiile de apărare centripetă, aparatele menținerii echilibrului, nervii, organele sensoriale și în final, mecanismele nervoase ale mimicii și ale expresiilor emoționale.

---

* Creierul este un organ aproape total ereditar, în schimb programele sale sunt integral construite.

Există în zilele noastre o atentă investigație a cauzelor producătoare de anomalii (inclusiv cerebrale), de dezvoltare și de normalitate a acesteia.

În tabelul de mai jos au fost condensate categoriile cele mai importante dintre aceste cauze.

Tabelul nr. 4

Cauze	Efecte		Igiena defectuoasă
Toxoplasmoze în organismul matern	Anomalii cerebrale, debilitate mintală, tulburări vizuale, calcificații cerebrale	Hidrocefalii sau microcefalii	Alimentare cu fructe și legume nespălate, alimente alterate, conserve.
Malnutriție a mamei	Încetinirea creșterii numerice a celulelor nervoase, întârziere în dezvoltarea intelectuală, afectarea activității electrice a creierului (R.E. Brown)		Deficit de proteine și calorii, alimentație săracă și puțină, fără lapte, glucide.
Infecții virale (la începutul sarcinii), gripe asiatice, rubeolă	Unele gripe (asiatice) produc uneori neînchiderea tubului neural și degenerarea țesutului nervos – ori malformații. Rubeola mamei produce adeseori malformații cardiace, deficite auditive și vizuale, malformații ale sistemului nervos central la făt.		Frecvența mediului infestat cu epidemii.
Radiații	Malformații grave. Au fost evidențiate la Hiroșima.		
Paraziți	Malformații, debilitate generală.		Paraziți transmiși prin intermediul pisicilor și al câinilor.
Ereditate încărcată parental	Boli genetice (circa 1 800 au fost depistate).		Consultații genetice neglijate.
Cauze necunoscute [144]	Malformații, anacefalie, boli genetice		

Organismul fătului se manifestă ca fiind viu și în plină dezvoltare printr-o serie de reacții ce pot fi surprinse. Le prezentăm, deoarece exprimă o oarecare independență existențială a fătului.

Fătul dispune de hormoni proprii de creștere, chimism intern propriu circulației sanguine și funcții importante de supleanță și adaptare. Așa se explică de ce mulți copii născuți înainte de termen supraviețuiesc.

Tabelul nr. 5

Tabloul reacțiilor ce se pot surprinde în viața intrauterină

Reacții (mișcări)	Vârsta intrauterină	Autorii care au efectuat primele cercetări pentru categoria respectivă de reacții
Agitație motorie difuză	9 săptămâni	Magnus
Bătăile cordului	10 săptămâni	Kergaradee (1822), Mailliot (1856), Lee (1927), Hyman (1930), Manor și Bernstein (1941), D. B. Lindsley (1842) etc.
Mișcările respiratorii	12 săptămâni	Slarling (1900), Sarwey (1925), Barcrof și Mason (1938), Henderson (1937)
Mișcări ale tractului digestiv	16 săptămâni	Yanase (1907), studii comparative
Mișcări poziționale (gâtul, trunchiul, spatele), slabe, închide mâinile	12–14 săptămâni	Se explorează prin raze X, investigație ce pune în evidență și procesul de oscilație (picioarele se mișcă mai ușor)
Mama simte mișcările picioarelor (copilul mișcă pleoapele și buzele)	16–20 săptămâni	Reper biogenetic și medical
Vagitus uterinus (strigăt fetal) țipete slabe	24 săptămâni	M. Graham (1918), Norman (1942)
R.C. (reacție comunicativă) înainte de naștere	+ 8 luni	Holt (1931), Ray (1932), Sontag și Wallace (1934) – rezultate incerte. Spelt D.K. (1938) a obținut R.C. la vibrații tactile urmate de sunete (la sunete)

Prematurii au o dezvoltare somato-nervoasă normală, corespunzătoare „vârstei fetale". Născuți la 7 sau la 8 luni, ei traversează în condiții grele primele 5—6 săptămâni. Ei au cam 1 500—2 000 gr la naștere. La aproximativ 2 luni ei pot recupera în cea mai mare parte handicapul de la naștere dacă sunt îngrijiți în mod special, fapt ce pune în evidență funcțiile importante de stimulare a dezvoltării aflate în mediul extrauterin.

Imaturitatea se referă la copii ce pot fi născuți chiar la termen, dar rămân nedezvoltați datorită accidentelor (deja enumerate) din viața intrauterină sau în timpul nașterii.

Ca atare, dezvoltarea embriologică reprezintă etapa de debut a vieții și primul prag de probă a vitalității, rezistenței, adaptării,

prag ce se trece în condițiile de maximă protecție a dezvoltării intrauterine prin organismul matern.

Citând lucrările lui B. This (1960), ale lui E. Herbinet, M. C. Busnel (1987), Hattunen, P. Niskanen (1981), B. Auriel (1970), dar mai ales ale lui T. Verny, J. Kelly (La vie secrète de l'enfant avant sa naissance) (1981), într-o lucrare publicată în Revista de Psihologie (nr. 4/1993), Anca Munteanu sintetizează o schiță de reacții primare psihice prenatale. Este vorba de reacții motorii, senzoriale și afective și chiar de emitere de sunete (vagitus uterinus) etc. Începe să se schițeze un domeniu de cercetare privind psihologia prenatală și cerința de „psihologizare" a acțiunilor de asistență prenatală.

2. NAȘTEREA

Ultima expresie la care ne-am referit mai sus este „nașterea".

La speța umană nașterea are loc între 267—280 zile. Momentul nașterii, întoarcerea fetusului pentru poziția de naștere datorită dispozițiilor germinale și congenitale ce antrenează hormonii oxitoxini produși de placentă.

Se consideră că există patru etape ale nașterii :

1) Dilatarea canalului cu angajarea capului fetusului în canalul dilatat ;

2) Etapa expulzării fetusului* ;

3) Expulzarea placentei și a membranelor ;

4) Contractări și expulzări ulterioare nașterii.

În genere, la primipare (prima naștere), etapa 1 poate dura 12—20 ore ; a doua cam 1—2 ore și a treia aproximativ 1 oră.

La multipare devine mai încărcată de dureri etapa a doua și următoarele, dar de cele mai multe ori nașterea este mai scurtă.

În timpul travaliului pot apărea o serie de situații ce au fost prezentate în tabelul de mai jos.

Deși nașterea este un proces fiziologic normal, aceasta este trăită în mod subiectiv și relativ obiectiv ca un adevărat șoc atât pentru mamă, cât mai ales pentru copil. Ne vom referi la acesta din urmă. Pentru copil nașterea reprezintă o schimbare radicală a condițiilor de existență.

* Nașterea copiilor în apă, experimentată de prin deceniile 5, este mai ușoară, fapt ce ar întări supoziția că leagănul omenirii este apa — sau poate mai puțin metaforic ideea că nașterea în apă este mai puțin brutală în ceea ce privește schimbarea condițiilor de mediu din uter (lichid).

Tabelul nr. 6

Pozițiile de angajare în timpul travaliului și efectele lor

Tipul de angajare	Starea canalului	Consecințe
Poziția cu capul angajat în canalul dilatat	a) dilatată	Naștere normală
	b) insuficient dilatată, pericol de asfixie ce dă hipoxemie	Naștere ceva mai dificilă, uneori forceps (pericol de lezare a cutiei craniene și presare a conținutului).
Poziție transversă	a) dilatată	Naștere foarte grea. Necesară întoarcerea poziției (tehnică delicată) sau operație cezariană (expulzarea se face prin abdomenul mamei). În primul caz, pericol de traume craniene, de sufocare, de încolăcire a cordonului ombilical.
	b) insuficient dilatată	
Poziție de angajare inversă (un picior și capul)	a) dilatată	Pericol pentru mamă și copil foarte mare. Se fac intervenții de același gen ca mai sus.
	b) nedilatată	

GEMENII

Gemenii sunt o formă de manifestare a viabilității umane și sunt de două feluri. Unii sunt cupluri de 2 nou născuți proveniți dintr-un singur ou, aflat în perioadele embriologice, într-un singur înveliș. Aceștia se numesc *monozigoți* (MZ). Alții, deși se nasc în aceleași condiții, de foarte mare apropiere în timp unul de altul, provin din două formațiuni diferite, dar care s-au dezvoltat concomitent și au o embriogeneză influențată de aceste condiții. Aceștia sunt gemenii *dizigoți* (DZ) sau pseudogemeni ceea ce face să fie mai apropiați ca structură de frații obișnuiți. Gemenii monozigoți sunt atât de asemănători încât O. von Verschuer (1954), care a făcut studii complexe asupra lor, consideră că sunt ca un individ în două exemplare. În anumite perioade, a căror incidență este încă puțin cunoscută, se nasc mai mulți gemeni în masa nașterilor. Există statistici pe țări cu medii de nașteri de gemeni. Alături de gemeni se nasc, uneori, 3 copii (triplete) la aceeași dată calendaristică. Ceva mai rare sunt cazurile de nașteri de 4 sau 5 copii la aceeași dată În aceste cazuri există, concomitent, monozigoți și dizigoți. Cele mai bizare sunt cazurile de gemeni siamezi, adică de copii ce se nasc neseparați. Medicina modernă separă pe cât posibil siamezii. Patologia genetică a studiat, prin gemeni, cazuri semnificative de zigoți (H. Piéron, 1960), evidențiind faptul că în cazul unor accidente ce

vizează oul, în diferite perioade ale dezvoltării lui, apar aceleași feluri de efecte la gemenii monozigoți mai pregnante decât la cei dizigoți.

Frapanta similitudine a gemenilor monozigoți se manifestă în primul rând în înfățișare care poate fi atât de mare încât chiar persoane din cercul apropiat al familiei pot să-i confunde. Tot asemănătoare le sunt numeroase gesturi, privirea și strălucirea ei (D. G. Freedman, 1965), conformația generală a corpului, a mâinilor și chiar amprentele digitale. Programul de creștere și maturație al gemenilor are, de asemenea, numeroase caracteristici asemănătoare. Așa de pildă gemenii monozigoți încep să meargă, le cresc primii dinți și încep să vorbească, relativ cam deodată. În genere, vorbesc ceva mai târziu decât copiii negemeni (după unii autori), dar cercetările lui A. R. Luria și F. I. Yudovici au reușit să intensifice procesul dezvoltării acesteia (ca și alți autori). Continuând seria similitudinilor dintre gemenii monozigoți, s-a constatat că aceștia intră în perioada de evoluție endocrină puberală și a adolescenței în același timp. O Verschuer a găsit sensibilități asemănătoare la anumite boli, chiar după 25 ani, procese similare în evoluția din vârsta a treia și chiar o apropiere în timp a decesului mai mare ca la frații negemeni sau la dizigoți.

La acestea se adaugă asemănări remarcabile pe planul caracteristicilor psihice. Există numeroase studii, în această privință, începând cu cele ale lui Galton (din 1873, 1875) până la congresele de genetică umană, dintre care la cel de la Paris, din 1971, s-a vorbit mult despre gemeni. Obsedante aproape, în legătură cu acest subiect, au fost problemele relației dintre mediu (educație) și ereditate, problemele transgresiei prin generații a unor caracteristici psihice și somatice (prin studiul arborilor genealogici), discuțiile în jurul problemei indicelui de ereditate.

Galton care a studiat, prin arborii genealogici, gemenii din familiile lui Bach, (muzică) Bernuli (matematică) Darwin (biologie) etc. a pus în evidență caracterul influențat de ereditate al *aptitudinilor*. Newman, împreună cu Gardner (1958), au studiat un grup de guadrupede și apoi un grup de guadrupeți. Aceste grupuri au conținut în fapt o pereche de fete gemene MZ și una DZ și două perechi de gemeni MZ băieți, un adevărat microsistem experimental. A utilizat o baterie complexă de teste. Există și alte studii privind cercetarea inteligenței la gemeni. Dacă se extrag diferențele observate în grupurile de gemeni monozigoți și cele din grupurile de dizigoți se obține o estimare a eredității sau a factorilor genetici ($H=V_{DZ}-V_{MZ}$), procentul astfel obținut constituie indicele de ereditabilitate. Studiile de acest gen au pus în evidență aproximativ 0,65 influențe ale ereditații pentru inteligență și talie, 0,40 pentru rezultate școlare, foarte diferite cote de ereditabilitate pentru trăsături de personalitate, mai ales în ceea ce privește temperamentul (pentru care cotele sunt ceva mai pronunțat ereditare). În 1985 a apărut o interesantă lucrare a lui Ursu Oancea, asupra gemenilor, lucrare ce se referă și la inteligență. S-a semnalat, printre altele, că la gemenii monozigoți există tendința de a avea ranguri identice sau apropiate de inteligență. Izogeneza este discret nuanțată de microdiferențe de mediu și educație, implicate în spațiul de viață al gemenilor. Același fapt a fost semnalat de R. Zazzo (1960). La monozigoți se manifestă mai mult ca la dizigoți corelații înalte în ceea ce privește atenția, memoria verbală, percepția, acuitățile senzoriale etc. Deoarece la dizigoți structurile intelectuale au, de asemenea, corelații relativ bune, dar mai distante, se consideră că există o bună parte a inteligenței care face parte din însușirile specifice omului și, ca atare, cuprinse în structurile sale ereditare (diferențiale ca specie). Trebuie să privim acest fapt ca expresie a unei potențialități a celor 14 miliarde de neuroni ce acționează și creează informația neorganizată, dar mai ales organizată (prin instruire și educație). La naștere, creierul există cu funcțiile sale complexe de activitate nervoasă superioară, dar nu există nici un program de lucru preformat. Conținuturile pe care le va manipula, densitatea, coerența lor, curiozitatea epistemică, gândirea tehnică, socială, artistică etc. se dezvoltă treptat sub influența stimulativă a mediului și situațiilor, cerințelor, strategiilor, cunoștințelor pe care le acumulează sinele, conștiința, personalitatea.

Mai mari diferențe se semnalează între gemenii monozigoți și dizigoți, în ceea ce privește afectivitatea, fapt lesne de înțeles dacă ne gândim că afectivitatea este un fel de musculatură a vieții psihice. Ea se constituie la situațiile de confluență ale conștiinței, cu datele vieții de fiecare clipă, apărând structurile idealurilor, preferințelor, intereselor, concepțiilor personalității și investind psihic mari cantități de sentimente și afectivitate în persoane și valori ale spațiului de viață ale omului. Se consideră, în această ordine de idei, că gemenii au caracteristici empatice foarte dezvoltate în interrelațiile dintre ei (mai ales gemenii monozigoți). Acestea se manifestă prin faptul că ei simt nu atât ce se întâmplă cu partenerul de viață și cu cei foarte apropiați, ci mai ales dacă trec prin momente grele chiar fiind la distanță. În aceste cazuri se constituie un fel de alertă, o neliniște evidentă.

În ceea ce privește temperamentul, ca un aspect de importanță bazală pentru personalitate, acesta prezintă, de asemenea, o serie de caracteristici în care la monozigoți corelațiile sunt mai mari

decât la dizigoți, fenomen asemănător la frații obișnuiți, apropiat de cel al dizigoților. Aceasta înseamnă că și temperamentul include structuri potențiale genetice. Temperamentul este prezent, în manifestarea dispoziției, în activitate și în tonusul acesteia (Dovenport, 1915, 1928) sau în mobilitate, forță și echilibru a proceselor nervoase superioare fundamentale (I. P. Pavlov). Aceste din urmă însușiri țin de plasticitatea sistemului nervos uman și sunt constitutive pentru speța umană, deci implicate în ereditatea specifică umană (homo sapiens). Pentru studiul temperamentului s-a lucrat, printre altele, cu T. R. (timpul de reacție), ca factor expresiv al temperamentului (Fisheisen, Köhler, Mc. Leord, și materialele celui de al II-lea congres internațional al gemenilor, Washington, 1977). Ursu Oancea a studiat și el aceste probleme. Tot în acest context pot fi trecute studiile privind formarea timpurie a RC (reflexelor condiționate), reflexe condiționate ce devin punct de plecare pentru noi reflexe condiționate, studii ce s-au efectuat la casa copilului nr. 1 din București (1953—1956) pe triplete de gemeni dizigoți și copii de aceeași vârstă negemeni. În toate cazurile au apărut diferențe relativ evidente, foarte puțin mai apropiate la gemenii dizigoți (U. Șchiopu și col.). Deoarece era vorba de copii de aceeași vârstă, crescuți în aceleași condiții de viață și educație, se poate considera că variabilitatea temperamentală este influențată de factori genetici.

Trăsăturile de personalitate sunt, în general, mai diferențiate și au tendința de a se particulariza tot mai mult în timp, spre deosebire de cele temperamentale care au un mai mare caracter de stabilitate.

R.B. Cattell a studiat caracteristicile „delicateței", a „nevroticismului", a „elevației și dispoziției morale", „controlul voluntar", „anxietatea" la gemenii mono și dizigoți. Toate aceste însușiri au apărut, în cercetările efectuate, ca fiind foarte influențate de mediu. Există, după unii autori, discrete influențe ale mediului și în aceste caracteristici psihice de personalitate, (după Eagle, 1978). Așa, de pildă, ar fi în cazul conformismului energetic, a moralei convenționale, a spiritului de dominanță etc.

Prima reacție după naștere este țipătul*. Acest moment depășit se diferențiază în două subfaze. Prima, imediat după naștere ca fază

* Otto Rankė (1884—1939), adept al lui S. Freud, este teoreticianul țipătului de la naștere ca expresie a traumatismului primar uman, eveniment ce marchează existența umană (vezi *Le traumatisme de la naissance*, Paris, Payot, 1928, originalul 1924).

de intense și dificile adaptări la viața extrauterină ce durează 8—10 zile și a doua, ce acoperă primele 30 de zile de viață, perioadă în care se atenuează treptat caracterul penibil al adaptării.

Imediat după naștere, copilul suferă influențele complexe latente ale vieții sociale prin intermediul familiei, al cutumelor legate de ceremonialele de înregistrare civilă și integrare a copilului în familie. Prin intermediul familiei care este un grup natural de persoane unite printr-o relație biopsihologică și socială dublă, aceea a generațiilor adulte și a copilului, are loc nu numai circulația eredității biologice, ci și un fel de ereditate psihologică care se exprimă prin specificitatea de familie a comportamentelor, prin circulația de afecțiune, aspirații, dorințe, bucurii și tensiuni comune. Prin familie are loc o transmisie multilaterală de cultură, de ritualuri, obiceiuri, de forme de conservare a tehnicii și a patrimoniului, a naționalității etc. Acestei direcții de transmisie de caracteristici sociale i s-a acordat de către L. Conn numele de „ereditate socială".

3. PRIMUL AN DE VIAȚĂ

Nou-născutul (faza neonatală). Înfățișarea generală a nou-născutului (la termen) normal (eutrofic) este relativ specifică. Întregul corp este pliabil și are tendința naturală de a sta pliat (poziție embrionară). Capul este mare (de 4 ori lungimea corpului) și dispune de 6 fontanele (porțiuni osoase moi — cartilaginoase — ca sudură). Membrele sunt relativ scurte, pielea este roșietică și ușor tumefiată cu pliuri (de tip brățări la mâini și la pulpele superioare ale picioarelor). Sistemul nervos este încă imperfect și posedă programe reduse. Activitatea electrică a creierului este foarte redusă, bioluminiscența este activă și se interferează cu aceea a mamei și a altor persoane (fenomenul Kirtian).

În primele 3—5 zile are loc o scădere fiziologică din greutatea inițială cu 150—300 gr. După 4—5 zile, scăderea greutății se oprește, apoi începe recuperarea greutății pierdute. Dacă nu s-a făcut restabilirea greutății de la naștere în 14 zile, copilul este fie subalimentat, fie bolnav.

La naștere, organismul dispune de o capacitate senzorială generală relativ bine dezvoltată, dar de o capacitate de reacții intenționale și coordonate aproape nule. O mare parte din reacțiile disponibile au un caracter primar (uneori sunt reminiscențe de stadii filogenetice preumane) — constituind forme motorii de debut ale con-

Schimbarea condițiilor de viață datorită nașterii *Tabelul nr. 7*

Nașterea	În viața intrauterină	În mediul extrauterin	Organe angajate	Efecte
Efort mare : pot apărea strangulări de cordon, hemoragii	1. mediul lichid 2. digestie parazitară simplificată	mediul aerian digestie alimentară activă, suptiune	Plămânii Stomacul, tubul digestiv, rinichii, glandele endocrine	Organizarea respirației Organizarea asimilării și digestiei (ciclul primar) Ichter episod evident
Sunt periculoase :	3. temperatură constantă + 36 grade	temperatură variată ± 18–26 grade	Termoreglatorii	Termoreglare ce se condiționează
a. pozițiile trasversale (ori de alt fel) ale fătului ;	4. circulația sangvină legată de uter	accelerarea circulației sangvine independente	Sistemul circulator – inima	Organizarea circulației sangvine
b. angajarea prelungită în travaliu ;	5. organe de simț neangajate în stimulări active	stimuli numeroși și foarte întinși și diferiți	Organele de simț	Adaptarea senzorială primară
c. poziția greșită de expulzare	6. imunitate prin filtru imunogen matern	invazii de microbi și viruși, praf, substanțe poluante, lipsa imunității placentare, imunitate de rezervă din faza embrionară	Sistemul imunologic	Constituirea coeficientului personal de imunitate
	7. lipsă de efort	efort, organizare primară a reacțiilor de apărare	Solicitarea ANS	Eforturi în mișcări dezordonate de contractare și relaxare
Băieții : ± 3 500 gr. ± 50 cm	8. echilibru hormonal propriu condițiilor intrauterine	criză hormonală ; tonifierea glandelor mamare ; membre miniaturale	Afecțiuni discrete organice și fiziologice	Echilibru nou, organizarea metabolismului activ propriu și organizarea bioritmurilor
Fefițele : ± 3 300 gr. ± 49 cm	9. creier neantrenat ; psihism potențial	solicitarea ANS	Adaptare activă	
	10. energie fizică limitată	eliminare de mucusuri și de substanțe absorbite în timpul nașterii		Scăderea temporară a greutății ; recuperare în ± 12–14 zile
				Efortul și alimentația implicate în ritmul somn-trezire

duitei motorii (au fost condensate în tabelul nr. 8). Cea mai mare parte a zilei, noul născut doarme. Somnul său este polimorf (ca la animale) și la cei mai mulți copii se extinde pe 4/5 din 24 de ore.

Tabelul nr. 8

Tipurile de reacții timpurii			
	1	2	3	4
R. Babinski		Excitație, flectarea capului, hiperextensia capului		
R. Landau		Hiperextensia capului și a membrelor trunchiului, flectarea pasivă a capului	Flectarea membrelor superioare	Dispare la 2 ani
Tonice cervicale. Magnus și Klein		Întoarcerea pasivă a capului la dreapta ori la stânga (copilul culcat pe brat)	Brațele se ridică în extensie și pronație, brațul de partea occipitală se îndoaie, cel din partea facială se întinde	
R. brațelor în cruce		Lasă capul să cadă brusc pe spate din poziție șezând	Brațele se îndepărtează, antebrațele se întind pe brațe, degetele se deschid și întind (poziția tonică generală este învinsă)	Apare ceva mai târziu după naștere
R. ascensorului		În poziția verticală i se dă drumul copilului brusc	Brațele se întind, degetele se deschid brusc în evantai	
R. Moro-Frandenberg		Percuția abdominală, extensia pasivă a gambei, sudarea bruscă pe fața copilului	Brațele și gambele se depărtează în seminiroșație și are atitudine de semiflexie	În primele șapte minute. La 6–10 luni dispar
R. de apărare		Excitarea plantei	Retragerea în flexie a membrului inferior, apoi în extensie	Imediat după naștere
R. de agățare		Excitarea suprafeței interne palmare	Prinderea degetului ce a excitat suprafața internă palmară (inflex tonic)	

Tabelul nr. 8 (continuare)

1	2	3	4
R. mersului	Ţinerea în poziţie verticală uşor înclinată, în avânt	Schiţarea mişcării de mers	R. prezent după naştere
R. laterocurbativ al spatelui	Excitarea pielii spatelui între coloană şi linia axială	Contracţia muşchilor spatelui, în partea excitată spatele se curbează lateral	
R. Babinski	Excitaţie, flectarea capului, hiperextensia capului	Răspuns : flectarea membrelor inferioare, extensia gambelor	
R. celor 4 puncte cardinale de orientare (A. Thomas)	Excitarea tegumentelor peribucale	Deviere a capului, a buzelor, a limbii spre partea excitată, cu declanşarea mişcărilor de supt	R. prezent după naştere
La acestea se adaugă :	Strănut, sughiţ, tuse, zâmbet, ţipăt, reflexele pupilare, căscat, grimase, rictusuri, reflexe mimimice, reflexe sfincteriene etc.		

Probabil fenomenul se datorează epuizării rapide şi intense energetice a copilului în procesul de adaptare activă, somnul având funcţii de restabilire a energiei. Epuizarea intensă are loc şi datorită arderilor realizate la nivelul tubului digestiv şi a năvalei de impresii ce bombardează instanţele nervoase senzoriale, traseele şi sistemul nervos central. Treptat, raportul dintre orele de somn şi cele de veghe se va modifica. La 1 an, copilul va avea nevoie pentru recuperare de 15—16 ore de somn zilnic, deşi activitatea sa din orele de veghe va fi mult mai densă şi consumurile mai intense. Aceste momente de veghe vor deveni calme, active, spre deosebire de caracterul lor agitat din primele zile.

DEZVOLTAREA GENERALĂ

Creşterea este foarte intensă după naştere. Pentru a controla greutatea pe care copilul trebuie să o aibă, între 1—6 luni, se înmulţeşte numărul lunilor cu 600 şi la cifra obţinută se adaugă greutatea de la naştere. Calculul este valabil şi pentru copiii cu greutatea subnormală la naştere.

Creşterea greutăţii între 7—12 luni se calculează înmulţind numărul de luni ale copilului cu 500, plus greutatea de la naştere.

Controlul creşterii în înălţime se calculează aproximativ în acelaşi fel, adică se înmulţeşte numărul de luni cu 2,5 şi se adaugă înălţimea de la naştere (până la 6 luni). Între 7 şi 12 luni calculul se efectuează înmulţindu-se numărul lunilor copilului cu 2, la care se adaugă valoarea înălţimii de la naştere. Cele două valori obţinute se raportează la tabelele de greutate şi înălţime etalon — care exprimă un fel de tabel de referinţă — şi au mare răspândire. Semnalăm faptul că există o modificare a acestor tabele-etalon, în funcţie de gradul de dezvoltare a ţărilor, inclusiv a impregnării mediului social cu cunoştinţe privind nutriţia şi medicina preventivă.

Dăm mai jos câteva date etalon :

Tabelul nr. 9

Vârsta copilului	Băieţi		Fete	
	Greutate grame	Înălţime talie cm	Greutate grame	Înălţime talie cm
la naştere	3 200	50	3 000	49
la 3 luni	5 200	60	5 100	59
la 6 luni	7 300	68	7 000	67
la 9 luni	8 600	72	8 400	71
la 12 luni	9 400	79	9 200	74

Pentru stabilirea creşterii* normale se utilizează şi măsurarea perimetrului cranian şi a celui toracic.

La naştere, perimetrul cranian este de aproximativ 34,5 cm, la un an de circa 45 cm, iar la 3 ani, de 47 cm.

---

* Există câteva tipuri de creştere. J. Dupré vorbeşte de următoarele :

a) organe a căror creştere este foarte rapidă în primul an de viaţă, apoi creşterea se atenuează, treptat, pentru ca să se amorseze din nou într-un puseu evident în perioada pubertăţii. La acest tip de creştere se pot raporta talia, scheletul, muşchii, aparatul respirator, digestiv, rinichii, vasele mari. Regresia acestora este inegală ;

b) organe a căror mărime ajunge la dimensiuni cvasi adulte după primul an (până la al 3-lea). În această categorie se află encefalul, măduva spinării, aparatul optic. Regresia acestora este foarte lentă şi începe relativ după 30 de ani.

c) organe a căror dezvoltare este neînsemnată în copilărie, devine activă în pubertate, funcţionalitatea lor fiind foarte puternică în tinereţe şi în maturitate. În această situaţie se află organele genitale (sistemul endocrin corespunzător). Involuţia acestora este infifuncţională şi marchează conduitele

d) organe şi structuri ce cresc intens în copilărie ating maximum de funcţionalitate între 10 şi 12 ani, apoi descresc (timusul, organele limfoide)

Creşterea creierului se exprimă prin mărirea perimetrului cranian cu 12 cm în primul an, cu 2 cm în al doilea an. La 1 an volumul creierului este de 3/5 faţă de creierul adult, iar la 2 ani, de 4/5 faţă de acesta.

Perimetrul toracic este de 32 cm la naştere (deci mai redus decât cel cranian) apoi creşte la 45 cm la 1 an (egalare cu perimetrul cranian), perimetrul toracic întrece pe cel cranian (cu 1—2 cm). Se consideră că în copilărie această distanţare între cele două măsuri (în favoarea perimetrului toracic) creşte cu câte un centimetru pe an.

Primul, perimetrul cranian, este legat de creşterea volumului creierului, organul atât de important al adaptării şi dezvoltării psihice, iar al doilea (perimetrul toracic) este legat de creşterea, dezvoltarea şi consolidarea cutiei toracice ce protejează funcţionarea unor sisteme vitale importante, sistemul respirator şi inima cu circulaţia sangvină.

Cei doi parametri împreună cu indicatorii de creştere staturală şi ponderală (lungime şi greutate) constituie însemne ale normalităţii fizice.

Debutul vieţii trebuie raportat la dezvoltarea umană din primul an de viaţă. Aceasta cu atât mai mult cu cât primul an de viaţă este dominat de dependenţa foarte mare a copilului de axa parentală, majoritatea satisfacerii trebuinţelor biologice fiind condiţionate de intervenţia adulţilor.

Trebuinţele de bază ale copilului mic :

Rolul trebuinţelor este foarte mare în ontogeneza timpurie. În esenţă, se poate vorbi de trebuinţe ce se cer satisfăcute ciclic şi trebuinţe permanente. Ciclică este trebuinţa de alimentare, somn, apă etc, permanentă este trebuinţa de apărare, orientare, investigaţie. Natura lor începe să se contureze după naştere. Se formează trebuinţele legate de alimentare (ore şi intervale alimentare), pentru satisfacerea foamei şi a setei — foarte active la copilul mic eutrofic (sănătos). Ele se condiţionează de timpuriu, fapt ce duce treptat la constituirea habitudinilor alimentare primare, care la rândul lor stau şi ele la baza unor trebuinţe mai complexe ulterioare.

Între 10 şi 12 luni apar aspecte legate de dentiţie. Întâi se conturează incisivii laterali, iar între 1 an şi 18 luni încep să crească primii 4 molari. Între 16—28 luni apar caninii. Totuşi ordinea de erupţie dentară este în numeroase cazuri neregulată. Erupţiile dentare provoacă dureri, nervozitate, salivaţie abundentă şi scădere a poftei de mâncare.

Trebuinţele de apărare (supravieţuire) devin active şi încep să se exprime prin mişcare şi ţipăt în cazuri de disconfort şi prin somn,

în caz de oboseală. Trebuinţa de mişcare se intenţionalizează primar, fiind legată de explorări ale mediului. Se constituie, de asemenea, treptat, trebuinţe psihologice cum ar fi aceea de a forţa prezenţa adulţilor şi relaţionarea cu aceştia. La acestea se adaugă trebuinţa de a simţi, auzi, vedea etc., trebuinţă ce va activa reflexul de orientare şi forma sa proprie, curiozitatea.

Trebuinţele constituie expresia energiei primare (a fiinţelor vii), proiectarea selectivă expresivă a acelei laturi a existenţei individuale care se află în stare critică. Trebuinţele primare au o natură pronunţată de întreţinere şi alimentare a caracteristicilor biologice (foame, sete, trebuinţa de căldură etc.) în afară de trebuinţele primare psihologice, dintre care „foamea" de prezenţa adultului. Treptat trebuinţele biologice vor căpăta un cadru de exprimare şi satisfacere consolidat ritmic (prin orarul zilei), formându-se astfel „ceasornicul biologic" personal, trebuinţele psihologice vor trece pe primul plan — şi vor constitui terenul de întreţinere a comunicării şi învăţării. Procesul satisfacerii acestora din urmă va deveni complicat şi va sta la baza constituirii experienţei de viaţă, a nuanţării exprimării trebuinţelor, a constituirii dorinţelor şi a organizării conduitei.

Evident, există o evoluţie a trebuinţelor. Trebuinţa de hrană (foame şi sete), aer, temperatură echilibrată, somn, vocalizare, comunicare şi de relaţionare (socializare) ; sunt cele mai importante şi implicate în creştere şi dezvoltare. Ele se vor socializa treptat.

Somnul. Aproximativ 80% din timp, copilul doarme până la 1 an cu o descreştere în ultimul trimestru spre 50%. Se modifică, pe acest interval, ritmul şi calitatea (adâncimea) somnului. În primele 3—4 săptămâni copilul are cam 7—8 somnuri scurte pe zi — numărul lor se reduce la 4, dar mai lungi, după 6 săptămâni şi de la 3—4 treziri pe noapte, la o dată (la 3—4 luni). La 1 an se detaşează 3—4 somnuri pe zi şi somn prelungit toată noaptea. Există mari diferenţe între copii în ceea ce priveşte trebuinţa de somn. Gama de diferenţe este lărgită datorită unor factori incidentali ca balonări, disconfort biologic, zgomote, dar şi factori emoţionali ca impresii puternice persistente. După vizite în case necunoscute sau în zilele în care vremea nu permite plimbarea şi aerarea zilnică, somnul devine mai agitat şi superficial. Se diferenţiază două etape de somn : etapa paradoxală (în care mişcările ochilor sunt frecvente, scurte şi rapide (faza REM) şi somnul profund. Relaţia între cele două faze se modifică. Faza REM este mai frecventă în primele 5 luni (40% din timpul de somn) decât faza non REM. Raportul descreşte cu timpul — faza REM, ajungând la cca 25% din somnul total, la 1 an.

Trebuința de eliminare este reflexă la copilul mic și este relativ densă. La 8 săptămâni copilul are cca 2 scaune pe zi și unul după ce începe să meargă. Devine evident controlul excreției, condiționarea sa relativă într-un ritm biologic stabilizat (ciclu biologic). Mai dificil este controlul micțiunii. Obișnuința cu curățenia și cu oliță, înainte de culcare, face ca în final copiii să ajungă după primul an sensibili pe acest plan. Dar copilul simte și un evident disconfort în caz de accidente de acest fel.

Foamea și setea. În ontogeneza timpurie foamea provoacă o stare generală de agitație și tensiune, țipete, crispări etc. Aceste trebuințe sunt implicate în învățarea și comunicarea timpurie. În primele 10—12 zile sunt necesare cam 6—8 alimentări în 24 ore (lactație naturală). După 4 săptămâni, acestea se pot reduce la 5—6. Alimentele se introduc la aproximativ 3 luni, în societatea noastră, cu tendința de a coborî această limită. Prin intermediul alimentației se produc numeroase condiționări, „foame" de relaționări dintre copil și mama sa, ca și între copil și condițiile mai generale ale ambianței.

Setea copilului se satisface prin apă, de preferință fiartă și răcită, și prin ceaiuri (de anason, chimen etc.), sucuri de fructe. Până la sfârșitul primului an se creează unele preferințe alimentare. Dulciurile încep să capete funcții de recompensă și sunt implicate în alimentație ca desert. Satisfacerea trebuințelor este condiționată social și se impregnează de comportamente ample — ce pot varia între țipete, spasme, crize de solicitare de alimente — până la conduite evident educate, trecând prin scăderea interesului, apatie și sugere a degetelor când trebuințele alimentare se satisfac agitat și incomplet sau se ignoră, aspecte ce pot stimula apetitul (prezentarea alimentelor, gustul lor).

Trebuințele nuanțează reactivitatea emoțională, de la disconfort fizic inițial, se implică un disconfort psihic până la intrare în satisfacerea trebuinței (mai ales alimentare), care creează reacții de sațietate și de satisfacere și apoi la cel de temperare și echilibrare. Se creează momente de liniște, clipe de somn liniștit combinat cu veghe calmă, cu emoții legate de starea de confort peste care au loc intervenții discrete de impresii din mediul extern (adesea subliminare).

Prezența de ritmuri în structura trebuințelor și a funcționalității organismului, a marilor sale sisteme fiziologice (ritmul bătăilor cordului, ritmurile digestiei etc.) au atras atenția în mod deosebit. Funcționalitatea mai complexă ritmică se manifestă în ciclul micterian (zi și noapte). În timpul zilei funcționează din plin ritmurile vigile, procesele fiziologice sunt mai accelerate, iar în timpul nopții are loc o reducție funcțională evidentă. S-au constatat variații ale atenției,

memoriei și chiar ale inteligenței în funcție de orele zilei și modul în care se instalează oboseala. Pornindu-se de la acceptarea ritmurilor ca având o evidentă universalitate, s-a construit o teorie energetică a bioritmurilor, dar și măsurări de psihoritmuri. Se consideră că un ciclu complet al bioritmurilor implicate în sănătatea generală este de 23 de zile, ciclul psihoritmului efectiv se consideră de 29 de zile, iar cel al funcționalității inteligenței de 31 de zile. Datorită acestor nesincronizări apar perioade optime și perioade de cădere ori de crize. Teoria bioritmurilor ni se pare interesantă deși ignoră particularitățile individuale, și nu dă o explicație satisfăcătoare a criteriului ce stă la baza numărului de zile pentru fiecare ciclu psihic.

Mai există o problemă pe care o generează această teorie. Este problema calculelor ce trebuie efectuate. Acestea se constituie în adiționarea tuturor zilelor (de la naștere). Calculul devine relativ complex, dat fiind faptul că există și anii bisecți. La computer, calculul este mult mai rapid. Bioritmurile se reprezintă, în final, ca secuse. Extremele superioare și inferioare se consideră perioade critice.

•

Cerința sau trebuința de afecțiune se realizează prin intermediul structurii relațiilor și regulilor incluse în structura familiei [162]. „Foamea" de prezența adultului este foarte activă în primul an. Complexul reactivării este expresia satisfacerii acesteia. E vorba de o reacție complexă de inviorare la apropierea mamei.

Încărcat de dependențe, primul an de viață este și perioada de câștig a bazelor independenței prin trei serii de conduite achiziționate

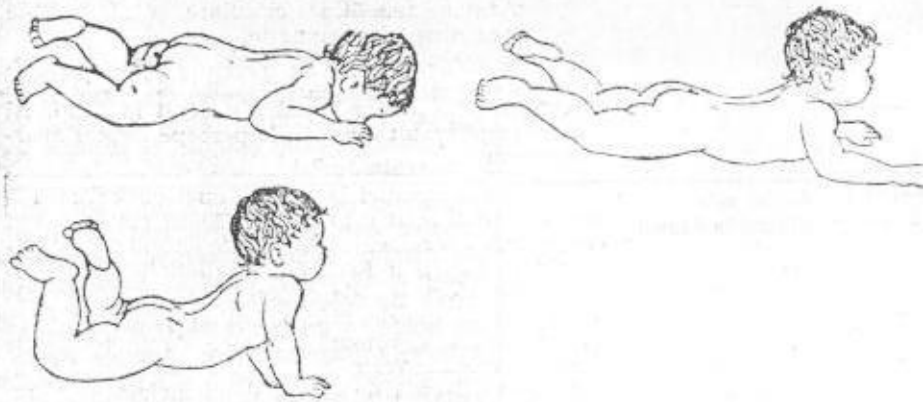

Figura 2 a, 2 b, 2 c.

nate, în experiența ontogenetică, timpurie. Acestea sunt : apucarea și mânuirea elementară a obiectelor (ceea ce echivalează cu punerea bazelor autoservirii), mersul (ca formă a deplasării supuse dorințelor și voinței) și rostirea primelor cuvinte (ca instrumente ale comunicării).

Dezvoltarea psihosomatică în primul an de viață este foarte intensă. Se poate împărți în câteva substadii cu aspecte de creștere și caracteristici specifice. Acestea au fost condensate în tabelul de mai jos :

Tabelul nr. 10

Substadii	Caracteristici evolutive psihice în primul an de viață
0–30 zile (prima lună)	Perioada primelor 30 de zile se divide într-o perioadă scurtă (de 7–10 zile) și apoi perioada mai lungă — prima este critică și dificilă ca adaptare, a doua marchează organizarea ritmurilor circadiene și a unui echilibru primar funcțional biologic
30–90 zile (1 lună la 3 luni)	Formarea de reflexe condiționate simple, apoi catenare permite stabilirea unor relații complexe senzoriale cu mediul înconjurător. Se dezvoltă orientarea vizuală și auditivă și emoții primare legate de confort și disconfort. Se manifestă gânguritul ecolalic și vocalizări – dar și conexiuni senzorial-afective nuanțate, o funcționalitate inferioară mai complexă, în care apar efecte de reflux ale satisfacerii sau nesatisfacerii trebuințelor native, dar și a trebuințelor simple învățate (apucarea, mai ales). Aceste efecte convertesc satisfacerea trebuințelor în dorințe de repetare, fapt ce construiește funcționalitatea reacțiilor circulare, conferindu-le plăcerea reușitei prelungite. – Urmărește cu privirea. Ține capul mai bine, când e luat în brațe, iar când stă culcat, încearcă să-și ridice capul din când în când. Își contemplă mult mâinile, le percepe treptat apartenența
9–180 zile (3 luni la 6 luni)	Formarea percepției la 3 luni, apoi curiozitatea – crearea unui spațiu proximal (30–50 cm) acoperit de câmpul atenției auditive (de orientare) și vizuale și de pipăit (tactilă). Emoționalitatea se încarcă de afecțiuni, de dependență – inclusiv râs cu hohot — gelozie, mânie, antipatie, simpatie, cu mimici corespunzătoare. Acestea devin forme de comunicare nonverbală (CNV). Se realizează articulări sub formă de lalațiuni ca molecule incipiente de fonație complexă

Tabelul nr. 10 (continuare)

Substadii	Caracteristici evolutive psihice la primul an de viață
180–270 zile (6 luni la 9 luni)	Deplasarea prin târâre, mers în 4 labe sau cu scăunelul tras, lărgește baza de mișcare, independența. Apar manifestări de inteligență adaptativă practică (acțiune activă asupra mediului), conduita suport a tragerii de sfoară și a prelungirii cu un baston pentru a se ajunge la obiecte. Spațiul se lărgește în cuprindere. Imitația este activă, afecțiunea se complică, copilul manifestă însușiri de sesizare a dispoziției mamei (empatice), încearcă să capteze atenția și bunăvoința, rostește cuvinte scurte bisilabice cu rol de propoziție (holofraze), gesturi cu funcții de comunicare (salut, cere mâncare etc.). Trăiește empatic dispozițiile mamei. Se implică în monologuri și chiar în dialoguri de pronunție de cuvinte bisilabice (lalațiune nuclearizată). Unele pronunții de acest fel capătă semnificații de comunicare de informații. Astfel sunt exprimările bisilabice ta-ta, ma-ma – dar și pa-pa (care înseamnă fie salut, fie mâncare, sau tai-tai (salut, ca-ca) cerință de evacuare digestivă etc. Sociabilitatea selectivă ce se nuanțează în creștere
270–360 zile (9 luni la 12 luni)	Copilul se ridică și merge pe lângă obiecte sau de mână, se joacă mimând jucăriile și ducându-le dintr-un loc în altul. Înțelegând interdicția, mustrarea, apelul, rugămintea, spune câteva cuvinte. Jocuri afective mai complexe, atașament, sentimente de abandon, plâns cu lacrimi, râs cu hohote. – Mamifestarea individualității, preferințe, refuzuri, simpatii, invidie, gelozie, mânie, sentiment de părăsire, mângâie, se răsfață lipindu-se, în special, de mama

ASPECTE ALE SENSIBILITĂȚII PRIMARE

Nu putem ignora, din această scurtă descriere, caracteristicile dezvoltării acuității senzoriale.

Aceasta furnizează impresii din lumea înconjurătoare și reacții la acestea. Există componente ale senzorialității ce deservesc trebuințele biologice ale organismului. Pe baza acestora se constituie alte reacții senzoriale implicate în adaptarea mai largă și satisfacerea trebuințelor mai complexe decât cele biologice.

Firește, în ontogeneza timpurie, sunt mai pregnante funcțiile primare biologice atât ale senzorialității de contact (miros, gust) apoi tact, cât și a aceleia de distanță (văz, auz).

Senzorialitatea de contact a spațiului și mediului apropiat este reprezentată prin gust, miros și tact. Primele două modalități senzoriale sunt analizatorii chimici (gustul și mirosul). Funcțiile lor biologice, implicate în întreținerea vitalității organismului justifică dezvoltarea relativ foarte avansată a acestora după naștere, constituirea pe baza acestora a unor reflexe condiționate ce creează un cadru adaptativ senzorialității [35].

Văzul și auzul, organe ale spațiului la distanță, se dezvoltă ceva mai lent în primele luni. Au însă tendința de a organiza situațional conduitele.

În tabelul de mai jos au fost condensate aspectele mai importante ale dezvoltării senzorialității din primul an de viață.

Dezvoltarea timpurie a funcționalității analizatorilor (organelor de simț) constituie baza sensibilă a organizării percepției ca proces de cunoaștere. Percepția se structurează sub forma a două modele înrudite. Un model perceptiv contemplativ, care este prezent la 2 luni. Un al doilea model de percepție are o consecință acțională și se constituie la 3 luni. Prin acest din urmă model obiectele devin cunoscute în măsura în care devin obiecte ale apucării controlate vizual sub imboldul unei anumite intenționalități. Acest din urmă model de percepție condiționează dezvoltarea formelor complexe de prehensiune manuală. După 4 luni, percepția devine forma de bază a informației senzoriale, iar apucarea obiectelor, suportul ei principal. Prin intermediul acestuia se acumulează o experiență foarte bogată perceptiv-senzorială ce devine experiență de viață (adaptativ psihologică). În ansamblul lor, organele de simț capătă funcții cognitive ce constituie un oarecare grad de disponibilități subiective ale copilului în relațiile cu mediul înconjurător.

Aspectele fundamentale ale percepției vizuale (forma, adâncimea și perspectiva) se formează, treptat, în primii ani. Până la 10 săptămâni copiul privește nepreferențial un cerc (două dimensiuni) și o sferă. După 10 săptămâni sfera îl interesează mai mult. La fel fața adevărată umană îl interesează mai mult decât fotografia. După 3 luni vocalizează, apoi gângurește spre persoana concretă, niciodată spre fotografia ei, ceea ce are semnificație. Prezintă interes experimentele legate de sesizarea adâncimii. A fost plasat copilul într-o cameră în care se afla în centru o foaie de sticlă cadrilată întinsă spre exterior. De-o parte a texturii s-a plasat sticlă, astfel încât să creeze impresia de adâncime (iluzia), de cealaltă parte un perete înălțat. Copiii de 6 luni ca și animalele terestre se opresc în fața

Tabelul nr. 11

Caracteristici ale dezvoltării senzoriale timpurii

Categoria analizatorilor	Analizatorii separați și organele lor	Particularități ale organelor senzoriale	Particularități ale sensibilității	Evoluția funcțiilor analizatorilor — luni			
				0–3	3–6	6–9	9–12
0	1	2	3	4	5	6	7
De contact foarte dezvoltat la naștere	Miros (nasul) particule volatile emise de substanțe volatile	*Zonă receptorie* în cavitatea nazală – incomplet dezvoltată în cornetul superior nazal; – lama cribriformă a etmoidului și septului; – celule înalte de sprijin; – celule bazale; – celule nervoase: bipolare, olfactive grupate în vezicule olfactive. *Zonă centrală* cu arhepalium	Sensibili la mirosuri tari simple (nervii olfactivi), mirosuri întepătoare (nervii trigemeni). Mai mare sensibilitate afectivă în momentele premergătoare hrănirii (de foame), de ciclicitatea digestiei, se evidențiază și prin pulsul fontanelei	Funcții biologice	Evoluție lentă	Evoluție lentă	Ușoară intensificare a evoluției datorită diferențierii verbale a mirosurilor
	Gust (gura) alimente, obiecte; copilul duce la gură totul	*Zonă receptorie* largă: limba, palatul dur, o parte din mucoasa (internă) labială a obrajilor și o parte din esofag.	Copilul este sensibil la: – dulce – mai dezvoltat – sărat – amar } mai puțin dezvoltate – acru – mai dezvoltat	Funcții biologice și de orientare	Funcții biologice de orientare, de cunoaștere	De cunoaștere	Se verbalizează și sesizează intensitatea

Tabelul nr. 11 (continuare)

0	1	2	3	4	5	6	7
		Papile gustative – fusiforme – circumvolate – filiforme – partea posterioară a limbii și suprafețele laterale. *Zona centrală* în regiunea bulbară, în vecinătatea nucleului cortical olfactiv.	– reacții mimice diferite				
De contact puțin dezvoltat cald-rece, presiune, durere	Pielea Atingerea pielii, a diferitelor ei zone. Celule senzoriale, răspândite inegal în diferite zone. – discuri Market ; – formațiuni Krause pentru frig ; – corpuscule Ruffini pentru cald ; – corpusculi Valer-Paccini presiune ;	*Zona receptorie* Zonal, reacții diferite locale : – în jurul ochilor reflexul de apărare oculopalpabile ; – în zonele obrajilor și bărbii reflexul de suptiune ; – în palmă – reflexul Robinson de prehensiune ; – în plantă – reflexul Babinsky ; – în alte părți reacții șoc (tresărire) ;	Dependența de densitatea corpusculilor și de intensitatea stimulilor. Sensibilitatea cutanală tactilă este colorată afectiv : – se implică în formarea percepției obiectelor ; – se implică în percepția spațială	Funcții biologice	Funcții cognitive investigative și descoperire (percepție)	Funcții cognitive investigative și descoperire (percepție)	Implicații în spațiul haptic
	– neofibrile bredoide pentru durere (panere Docheli) ; – corpusculi Meissner (atingere microscopică). De dezvoltă după naștere	– frigul – modificări vasoconstrictive ; – căldură – vasodilatații *Zona centrală*					
De distanță, dezvoltată ceva mai puțin la naștere	*Văz* (ochi) undele electromagnetice între 800–390 milimicroni – violet 360–480 – indigo 450–480 – albastru 480–510 – albastru verzui 410–490 – verde albastru 490–510 – verde 550–575 – galben 575–590 – portocaliu 590–620 – roșu 620–800	Activități relativ mari, irisul albastru-cenușiu închis (ochi de lapte) ; după 3 luni cristalin mare cu putere de refracție mică celule mai puține, groase și scurte (acuitate redusă) ; fixare binoculară dificilă – nesensibilizarea nervilor motori de coordonare a ochilor	Întoarce capul spre sursa de zgomot, apoi doar privirea, închide și deschide pleoapele, se miră, deschide ochii, vede, apoi privește, strabism posibil în primele luni	De la oarecare indiferență.vizuală la a vedea apoi, la a privi, percepție	Funcții cognitive + funcționalitate vizuală, investigație și descoperire	Funcție cognitivă și de orientare	Implicată în spațiul haptic

Tabelul nr. 11 (continuare)

0	1	2	3	4	5	6	7
	Auz (urechea) de la 16 vibrații duble la 30 000 vibrații pe secundă	*Zona receptoare* Urechea medie invadată de lichidul amniotic; la naștere — surditate ușoară. Urechea externă — colectarea sunetelor de pavilion. Urechea medie, timpanul, ciocănelul, scărița *Zona centrală*, lobii temporali. Pentru auzul verbal emisferele stângi.	Intoarce capul spre sursa de zgomot. Complex de înviorare la apropierea omului (percepută auditiv), la auzul pașilor etc. Creșterea mare a pragurilor absolute și a pragului diferențial. Se dezvoltă auzul fonematic implicat în vorbire	Sunete, indiferența auditivă, orientare	Sunete orientare	Funcție cognitivă și relațională, vocea mamei între 128—300	Implicații în vorbire, autoascultera și control al pronunției
Ai condiției interne	Echilibru, labirintul și aparatul vestibular	Labirintul și aparatul vestibular terminațiuni nervoase în mușchi și tendoane	Primele reflexe condiționate se elaborează la poziția de alăptare. Implicat în echilibrul complex (ședere, staționare, bipedă — mers)	Slab dezvoltate	Dezvoltate	Implicații în ședere târât etc.	Implicație în ridicare în poziție verticală și primii pași
	Senzații interne (colici, creează zgomote interne)	Terminațiunile nervoase din organele interne	Inițial, zgomotul și impresiile interne blochează accesul celor externe, apoi se subordonează acestora	Foarte dezvoltate	Dezvoltate relativ bine	Dezvoltate	Dezvoltate

celor 2 situații iluzorii de adâncime chiar dacă mama se află pe partea cu adâncime a câmpului perceptiv iluzoriu. (Exp. From—1961).

Datorită experienței perceptiv-senzoriale ce se acumulează treptat — se dezvoltă funcțiile mnemice și devin active reprezentările — cu întreaga lor impregnare de rezonanțe afective. A. Gesell [83] a făcut înregistrări importante privind modificările progresive ale acestora. El a semnalat faptul că la 12 săptămâni copilul căruia i se dă un cub îl privește cu atenție, dar nu-l atinge, la 20 de săptămâni îl privește și și-l apropie, la 24 de săptămâni îl pipăie cu întreaga mână, la 30 de săptămâni îl privește și îl pipăie cu întreaga mână, la 36 de săptămâni îl privește și îl pipăie cu degetele, la 52 de săptămâni îl privește, îl prinde între degetul mare și arătător și îl plasează într-o construcție verticală. Cu ajutorul percepțiilor și reprezentărilor se constituie universul primar obiectual. Adăugate percepțiilor, reprezentările contribuie la crearea imaginii complexe și coerente a mediului înconjurător, în care există situaționare (identitate și recunoaștere) a obiectelor și fenomenelor ca fiind ale „universului cunoscut". În acest univers se constituie variate relații concrete și potențiale cu obiectele. Această experiență stimulează angajarea și perfecționează orientarea și afirmarea acțională a intențiilor. Obstacolele ce se găsesc sau apar în fața acestora constituie condiții pentru asigurarea de soluții adecvate, de înlăturare a obstacolelor și de găsire de soluții cât mai potrivite. În aceste condiții se dezvoltă și exprimă inteligența ca o nouă relaționare între copil și mediul său înconjurător, în a treia parte a primului an de viață.

J. Piaget [171] a prezentat câteva conduite de experiență senzorio-motorie impregnate de prezența inteligenței. În acest sens se manifestă „conduita suportului" (la 9 luni) ce apare în situațiile în care, dacă se flutură o batistă deasupra feței copilului, după ce el încearcă să apuce batista de câteva ori, se oprește la un moment dat și apoi apucă mâna care mișcă batista. Conduita sforii, descrisă ca activă la 11 luni și 7 zile constă în ridicarea jucăriei trăgând de o sfoară pe mânerul unui fotoliu, după încercări de a ajunge la jucărie prin aplecare. Conduita „baston" este similară cu acele conduite ce au fost descrise în experimentele lui Köhler cu maimuțele. Cele de mai sus pun în evidență faptul că spre sfârșitul primului an de viață copilul rezolvă situații-problemă, manifestând o inteligență practică, invenție și flexibilitate. Mai mult decât atât, copilul de 11—12 luni exprimă conduite prin care dovedește intenționalități complexe, își pune căciulița ca să indice că vrea să fie dus la plimbare, își ia perniță ca să arate că vrea să doarmă etc.

În ce privește emoțiile, copiii sub 3 luni le au sub forme de disconfort fizic convertit în psihic (de foame, în special). Reacțiile, în acest caz, se manifestă ca țipete. Stările de calm se însoțesc de contemplarea de obiecte. După 3 luni, reacțiile de emisii de sunete în timpul privirii (perceperii) obiectelor și a atingerii lor exprimă bună dispoziție. În caz de indispoziție, este frecventă rejecția oricărui obiect.

Diversificarea conduitelor implică și stările defensive. Acestea au loc nu numai la stimuli prea puternici sau incomozi ci și la situații psihice ; dorința nesatisfăcută de a fi luat în brațe, dorința de a se grăbi, darea biberonului (nerăbdarea) etc.

3. DEZVOLTAREA SOCIALIZĂRII MIȘCĂRILOR

Inventarul primelor reacții ontogenetice, e sărac. M. M. Shirley a realizat o sistematizare a liniei de evoluție a mișcărilor de la naștere la 15 luni (vezi fig. 4). Ele se referă la mișcările corporale, de mers și de interrelații între ele [36].

Există de timpuriu o evidentă achiziție de reacții (învățare) care apoi se repetă și se descarcă de efort, devenind „automatizate" și prin aceasta, materie de bază a altor mișcări. Mecanismul cel mai simplificat al acestui proces se evidențiază în elaborarea de reflexe condiționate simple si catenare sau de grad II și eventual III în ontogeneza timpurie [229] legate de apucare și de mers. Ele se organizează mai ales cu întărirea alimentară (Casatchin [37]).

Dintre expresiile cele mai complex dezvoltate în ontogeneza timpurie sunt cele de echilibru implicat în câștigarea poziției verticale și a primilor pași. Primii pași, ca și achiziționarea unor deprinderi de autoservire, creează trepte de autonomie în dezvoltarea psihică.

Progresele în structura mișcărilor implicate în mers sunt evidente mai ales în ultimul trimestru al primului an. În genere, dezvoltarea mișcărilor are o direcție de perfecționare (cefalo-caudală-descendentă) și se intensifică și perfecționează după ce mișcările poziționale de ședere devin confortabile pentru copil (după 6—7 luni). În acest plan de dezvoltare, copilul începe să se agațe de grilajul pătuțului, de cel al țarcului sau de picioarele meselor sau scaunelor. Există o componentă psihologică importantă a mersului și a mișcărilor în genere. În contextul acestei componente psihologice acționează perechea bipolară emoțională de intenții (ca dorința de a „merge") și teama de cădere ce poate ajunge anxietate. Se întâmplă din acest motiv ca uneori copilul să reușească să meargă la un moment dat, apoi să nu mai meargă un timp deoarece a căzut și teama de cădere este mai mare decât dorința de a merge. Mersul dezvoltă

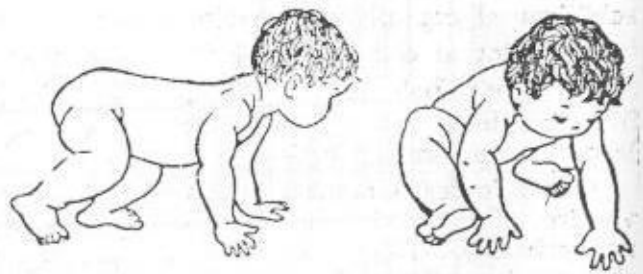

Figura 3 a, 3 b

treptata intenționalizare a deplasării și dezvoltarea autonomiei și inițiativa personală (ce se realizează prin mers) și este implicat în perfecționarea coordonării mișcărilor antrenate în echilibrul postural. La sfârșitul primului an, copilul va avea o adevărată „foame" de mișcare, deși mersul nu exprimă întotdeauna intenționalități clare. Deplasarea este savurată sub forma de impresii noi, multiple, care inundă caracterul relativ fragil al intențiilor în ceea ce privește direcția ; treptat, aceasta devine mai fermă și dominantă și nuclearizează eforturile, accidentele de cădere devin ceva mai rare.

Oboseala frecventă, după episoade de mers, este marcată prin momente de ședere sau solicitare a copilului de a fi luat în brațe, momente în care el, adeseori, își suge degetele sau caută suzeta, ca însemne ale cerinței de calmare.

Comunicarea adaptiv-afectivă. Comunicarea constituie unul din aspectele fundamentale ale adaptării. Poate fi abordată ca factor de

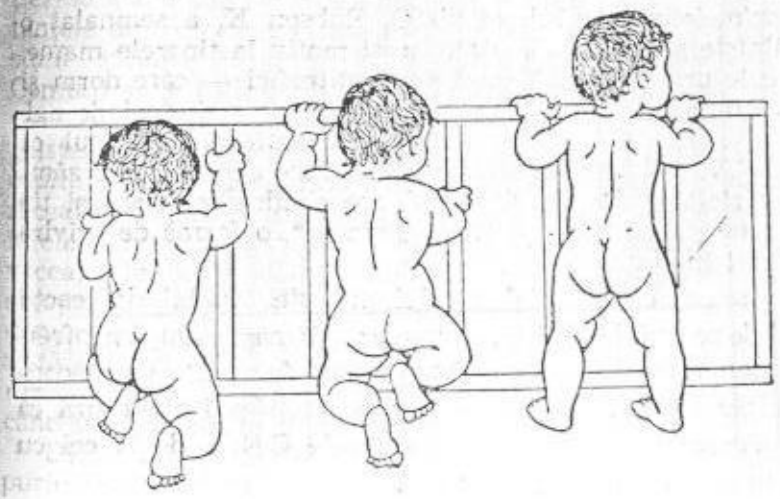

Figura 4

echilibru al copilului cu mediul înconjurător și este încărcată de foarte dense potențe formative, fiind implicată în toate aspectele la care ne-am referit mai sus.

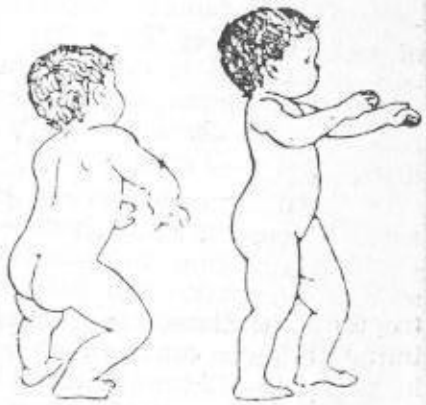

Figura 5 a, 5 b.

Comunicarea se realizează prin vorbire (limbaj) și prin reacții nonverbale (C.N.V.) în care se includ gestica, mimica (inclusiv de umor), postura și paralimbajul (Kurt Danzinger, 1976). Comunicarea este extrem de importantă ca factor de echilibrare în familie, deoarece membrii familiei își petrec aproximativ jumătate din timpul vieții împreună. Comunicarea nonverbală (C.N.V.) include în variantele sale nenumărate „distanțe psihologice". Acestea cresc atunci când părinții exercită conduite blamante, agresive, punitive, când copiii manifestă conduite „opozante" sau când în familii domină o excesivă penurie de comunicare.

P. Ekman (1964), W. Friese (1868) [70], Alain Drimmer (1973) [65, p. 43—47] și alții au făcut sinteze pertinente privind aspectele de comunicare și de relaționare afectiv-socială. Comunicarea intimă și de C.N.V. au fost depistate și studiate de diferiți autori.

Copilul mic este relativ amorf, din punctul de vedere al comunicării (în primele săptămâni de viață), Robson K. a semnalat o oarecare neliniște și dezorientare din acest motiv la tinerele mame, mai ales la cele primipare. Chiar și copiii entrofici — care dorm și sug bine — nu se manifestă prea mult prin țipete și stări de agitație după naștere. La 3—4 săptămâni se manifestă zâmbetul ca expresie a C.N.V. (comunicare nonverbală). Spre deosebire de zâmbetul rictus fiziologic, zâmbetul C.N.V. are o adresare clară și un conținut ce este accentuat de „contactul vizual", o formă de privire intensă iradiant luminoasă.

Aceasta înseamnă că, inițial, copilul nu este capabil de reacții C.N.V. și nici de reacții de imitație (primele săptămâni). După neofreudiști acestea sunt totuși înăscute. După Yung, fac parte din inconștientul colectiv ca și după Szondy. Nu se manifestă din cauză că încă nu s-a consolidat receptarea de semnale C.N.V. de la cei cu care se află în contact, la un moment dat.

Debutul acesta de comunicare aduce după sine o adevărată explozie de reacții C.N.V., ceea ce va lărgi comunicarea copilului sugar cu cei din jur, dar mai ales cu mama. La 2 luni se conturează destule momente în care copilul își întrerupe suptul pentru a zâmbi, ca răspuns la discursul afectiv al mamei. La 2,5 luni vocea mamei va produce mai puține zâmbete din partea copilului, dar sunt mai frecvente reacții de vocalizare sau gângurit ca un fel de schemă de comunicare. La 3—4 luni zâmbetul devine mai mult reacție la surâsul mamei și mai ales reacție la contactul vizual.

După vârsta de 4—5 luni, copilul decodifică numeroase aspecte din mimica adultului. Pe locul al doilea în contextul C.N.V. se află gestica mâinilor. La copilul mic, gestica mâinilor este mai densă după 6—7 luni în intenții afective, refuz, situații ceremoniale învățate pentru ocazii de contact social (salut). La adulți, gestica mâinilor este implicată în numeroase forme de comunicare cum ar fi intenționarea, refuzul, chemarea, mângâierea (afecțiunea), pedeapsa etc. Gestica mâinilor rămâne preferențial pentru mama sau persoanele discriminativ mai agreate. După 4 luni fac parte din C.N.V. întinderea mâinilor și a corpului de către copil pentru a fi luat în brațe, forme variate de mimică pentru stări de disconfort (când copilul e ud, murdar și îi este foame etc.), agățarea de mamă pentru a fi luat în brațe, atragerea atenției pentru a fi luat în seamă și a stabili comunicarea, solicitarea, conduitele de exprimare a afecțiunii, conduitele de abandon (tăcerea, îmbufnarea), geamătul, oftatul, țipătul, râsul etc.

E. Hull [103], unul din întemeietorii „proxemicii", adică ai funcției de comunicare a spațiului, a pus în evidență faptul că în distanțele dintre cei ce comunică există încorporate o serie de dimensiuni ascunse de comunicare și de relaționare afectiv-socială. Comunicarea intimă de maximă afecțiune este de mică distanță (20—35 cm). El a atras atenția asupra faptului că nu întâmplător „distanța intimă" este egală cu aceea dintre fața mamei și aceea a copilului când suge, fiind în brațele ei. În cazul în care intervine o răceală în comunicarea dintre două persoane sau un dezacord, o neînțelegere, ele se distanțează spontan, concomitent se modifică tonul, vocea, mimica. A doua formă de distanță, mai puțin încărcată de afecțiune și mai socializată, în care se comunică informații a fost denumită, convențional, distanța personală. Urmează o distanță numită oficială. Este distanța în care se comunică decizii, se organizează activități etc. Cu aceasta din urmă se va familiariza copilul când va fi primit în creșă sau în grădiniță.

Distanța intimă este distanța marilor preferințe în copilăria timpurie. Nu se poate ignora nici problema „atingerii". Atingerea este

„distanța" maximei iubiri și afecțiuni (a iubirii de mamă, a intimității, a dansului, a contactului de cuplu), dar și a maximei agresiuni (lupta). Copilul utilizează atingerea ca formă de comunicare (se cere în brațe), dar utilizează și respingerea atingerii, când se supără sau vrea să fie lăsat să se târască singur într-o direcție oarecare. Distanța intimă și atingerea sunt preferate până la un an. Momentul învățării deplasării (mersul) modifică structurile distanțelor. Distanța intimă cu o intensificare a atingerii rămâne rezerva momentelor de oboseală și de joc, distanța personală se construiește complementar prin cerința exprimată a copilului de a fi asistat în escapadele sale de mers. Tot până la 1 an se conturează și experiența distanței oficiale, față de persoanele străine de familie. Acestea sunt tratate în genere ca intruse în „spațiul intim" și se manifestă discordanțe față de ele. Între timp se diversifică formele primare de C.N.V. Zâmbetul conjugat cu mimica ia foarte numeroase forme, privirea capătă nuanțe de atenționare, contemplare, mișcare, observare, pândă etc. „Contactul vizual" devine și el mai încărcat de solicitare, reproș, durere sau încântare și iubire. Aceasta din urmă, ca și zâmbetul, diminuează în contactele tensionale și devine nul în relațiile neutre, crescând ca intensitate și frecvență în contactele pozitive, plăcute.

Gestica mâinilor se dezvoltă, de asemenea, foarte de timpuriu ca formă de C.N.V. Comportamentul se încarcă de mici gesturi de afecțiune sau de respingere după 6 luni [57, cap. 4 și 7] etc. Gesturile mâinii comunică însă compoziții verbale adăugate, combinate în conduitele reverențioase. Copilul tinde spre confort de postură. Comunicarea nonverbală (C.N.V.) se conjugă treptat cu comunicarea verbală subordonându-se acesteia.

Comunicarea verbală. Gânguritul constituie materia primă a vorbirii. El cuprinde, întâi, vocale neclare apoi acestea devin clare (a, e, o, i, u, e). După 4 luni se produc articulări de vocale cu consoane și diferențiere a consoanelor (*a* se articulează cu *m, n, p, b, t, d*), apoi se face diferențierea dintre siflante și șuierătoare. Urmează diferențierea celorlalte consoane, câștigarea tonalității de pronunție. Ultimul care se poate pronunța este sunetul „r". Legea efortului minim fiziologic căreia se supune pronunția sunetelor face ca să fie întâi emise vocale, apoi labiale (consoane), apoi guturale.

În jurul vârstei de 5 luni, începe procesul de lalațiune ca fază superioară a gânguritului. Lalațiunea este o expresie articulată și constă dintr-o intensă emisie de repetiții de silabe (reacție circulară). Spre sfârșitul lunii a 10-a, atenția copilului este evident îndreptată spre cuvinte — care devin elementele cele mai importante

ale adaptării. Experiențele și observațiile lui J. Comeron, N. Livson și Bayley [35, p. 331—333], ca și cele ale lui Moore [150, p. 88—106], au pus în evidență faptul că deseori copiii care gânguresc mult și de timpuriu și au aceeași precocitate în ceea ce privește lalațiunea, au o dezvoltare mai evidentă a planului intelectual (Q.I. mai ridicat la 2—3 ani).

Primele cuvinte pot fi considerate ca un fel de molecule ale vocabularului. Reduse ca material fonetic, aceste prime cuvinte sunt sintagme investite cu funcții gramaticale difuze, ele sunt cuvinte-propoziții sau holofraze. Deși par opace ca lanțuri sintagmatice, holofrazele sunt implicate potențial într-un vast sistem, întrucât limba funcționează în mediul apropiat lingvistic al copilului. La 11—12 luni holofrazele sunt folosite activ ca nucleu al unor combinații verbale ce conturează un fel de context. Copilul face rapid progrese de înțelegere a vorbirii ce i se adresează și a folosirii mai circumcise a holofrazelor la 11—12 luni. De altfel, aceste prime cuvinte cuprind numeroase imitări de sunete (pisica este numită *miau*, câinii — *ham-ham*, ceasul — *tic-tac*, focul — *fu-fu*). Numeroase holofraze se leagă de diverse funcții somatice și vegetative, punând în evidență caracterul pragmatic al comunicărilor verbale. Ele sunt în același timp relativ instabile. În funcționalitatea comunicării există pe de-o parte „competența" (capacitatea copilului de decodificare a limbajului adult) și pe de alta „performanța" (capacitatea) de a utiliza și produce, de a pronunța cuvinte ca mijloace de comunicare. Competența este totdeauna mai sensibilă și avansată decât performanța. N. Chomsky [47, p. 26—28] a atras atenția asupra caracterului generativ al structurilor gramaticale și al limbii, caracter ce constă în capacitatea uriașă de a crea, „produce" combinații verbale. Îndată ce sensul unui cuvânt a fost sesizat, el poate fi folosit în numeroase construcții verbale inedite (neînvățate ca atare). Totul se petrece ca și cum ar exista o gramatică de fond ce acaparează cuvintele, organizându-le pronunția după anumite reguli. Există un fel de dominație de reguli fonetice.

În caz de comunicări verbale reduse în familie se îmbogățește sistemul C.N.V. și scade competența, dar și performanța (mai ales), limbajul rămânând mai mult pentru mesaje de rutină.

În cazurile de „disonanță" dintre comunicarea verbală și C.N.V., în familie sau în creșă, copilul manifestă stagnări bizare în dezvoltarea comunicării verbale și a intelectului.

De altfel, comunicarea verbală se încarcă afectiv, ceea ce... conturează numeroase conduite noi. Dintre acestea enumerăm simpatia și antipatia, evaluarea *căh* (—) și *gigea* (+), gelozia, timiditatea, si-

mularea și imitația la cerere, dar și cearta (dușumelei în locul în care copilul a căzut). Copilul manifestă la sfârșitul primului an o mare sensibilitate, o creștere evidentă a „competenței" un mare atașament empatic față de mama și de tatăl său.

Plânsul cu lacrimi este un plâns total, de neputință, durere, deziluzie etc. dar este și o reacție ca tactică. Lacrimile sunt sărate, spală obrazul și reduc din tensiunea psihică.

Toate cele descrise mai sus denotă o evidentă dezvoltare a sociabilității, care capătă chiar unele aspecte diferențiale. Față de adulți, gradul de sociabilitate apare mai evident. Față de copiii mai mari, de asemenea. În schimb, față de copiii mai mici și de aceeași vârstă, sociabilitatea este săracă. Eventuala atracție este adesea explicabilă prin faptul că partenerul potențial are eventual o jucărie sau este foarte atractiv. Adeseori contactul cu copiii de aceeași vârstă conține elemente de gelozie și ușoară agresivitate (răpirea de jucării).

Diferențe psihoindividuale. Există diferențe evidente psihoindividuale între copiii până la un an. Acestea se manifestă în aspecte dominante ale conduitelor și în stilul lor. Din acest punct de vedere, există copii nervoși și iritabili, care au reacții vehemente de disconfort la cele mai mici dificultăți sau situații ce le solicită efort sau îi contrazic. La celălalt pol se află copilul tolerant la frustrații, vesel, ușor de distrat, sociabil. Între aceste extreme pot fi foarte numeroase grade diferențiale. Desigur, problemele cele mai dificile sunt legate de copiii foarte sensibili. Uneori, aceștia pot fi copii foarte sensibili și inteligenți (fapt semnalat de J. Kogan, 1971), mai totdeauna sunt însă puțin cooperanți. O altă problemă delicată este aceea a pasivității. Din punctul acesta de vedere există copii ce se angajează rapid în activitate și relativ în comunicare, sunt curioși, înțeleg ușor. Pasivii sunt mai puțin cooperanți. Copiii pasivi pot fi buni observatori. Uneori pasivitatea se datorează „avitaminozei afective". În astfel de cazuri este afectată întreaga dezvoltare psihică. Interesează desigur caracterul ritmicității vieții vegetative (de alimentație, eliminare, somn, veghe etc.), adaptabilitatea la schimbările de mediu, reacții la stimuli noi, intensitatea și claritatea nivelului răspunsurilor, gradul de antrenare, în momente de joc și distracție, gradul și durata angajării în activitate, autonomia, sociabilitatea, comunicarea etc.

În contextul sociabilității se manifestă, spre sfârșitul primului an, o ușoară nuclearizare a structurilor psihice infantile în sensul că, în cazul în care copilul face ceva interzis, își dă seama de acest fapt și improvizează conduite de conștientizare care se exprimă fie ca „rușinare", ca „teamă", „încercare de reparație" (dacă a udat patul

acoperă locul) sau de ascundere. Uneori intensifică drăgălășenia sau maschează conduita interzisă prin erupții de afecțiune. În acest context ce creează distanța psihologică între ceea ce este copilul și intuiește că poate să apară în imaginea celor din jur (model neacceptat) și model pe care vrea să-l suprapună peste cel ce s-ar fi putut contura. Această „distanță psihologică" este implicată în socializare ca o dimensiune „aspirativă" primară, angajată în cerința de afecțiune și confort psihic. Exprimă însă și o formă primară de inteligență socială.

Aspecte semnificative în experiența afectivă. Fără îndoială, experiența afectivă are o importanță excepțională în primul an de viață. În cele descrise până acum au fost evocate numeroase forme de emoții. Se obișnuiește să fie prezentate separat pentru precocitatea lor ontogenetică ; zâmbetul, apoi râsul, simpatia evidentă și antipatia, mânia, furia, mirarea etc. Există însă chiar în primul an de viață o organizare primară complexă atitudinală de afecte ce se insinuează în ansamblul adaptării și reacțiilor copilului la șocul realului. În special S. Freud a atras atenția asupra faptului că acestea se constituie ca structuri relativ complexe situaționale.

Aceste forme de organizare timpurie afectivă au fost numite „complexe". S. Freud a atras atenția asupra faptului că ele se constituie ca efecte psihice nedirijate de conștiință, că sunt reglate inconștient printr-o entitate numită imago. Se consideră că teoria complexelor și imago au revoluționat psihologia.

Printre primele complexe ontogenetice se manifestă complexul servajului, care fixează relația și situația de dependență a alăptării și este legat de imagoul matern. Servajul se fundamentează pe emoțiile cele mai arhaice și stabile ce unesc copilul cu mama sa și prin aceasta cu societatea. Complexul servajului se constituie în primele luni și persistă mai intens sau mai slab în toate conduitele de dependență ca un fel de cerință continuă de „lactație". La persoanele adulte se manifestă sub forme deviate în toxicomanii (după Freud).

* Chr. Ruckmick, în „The Psychology of feeling and emotion" (1963), a considerat că se poate vorbi de 7 categorii afective : sentimentul simplu, sentimentul sensitiv, emoția, dispoziția afectivă, pasiunea, sentimentul propriu-zis și afectul. Această împărțire poate fi regăsită în numeroase lucrări.

Tot în ontogeneza timpurie se constituie complexul de intrusiune care se manifestă în variantele geloziei. De la 2 luni la 2 ani copilul se confruntă cu cuplul și cu grupul fratriei în atașamentul dintre el și mama. Relațiile sale sunt adesea supuse intrusiunii din care motiv, treptat, se constituie tot felul de conduite față de intrusi-

une, reacții impregnate (mai ales) de rivalitate. Complexul intrusiunii exprimă implicația introducerii unui al treilea personaj într-o relație afectivă dual intensă. Acest complex are un rol important în identificarea și intuirea ființei lui *alter* și a lui *ego*. Pentru acesta din urmă, are loc la 7 luni „găsirea în oglindă". Copilul se descoperă în oglindă își mișcă mâinile, își zâmbește, observă, imprimă controlul de conduită și mimică și are apoi o explozie de energie, comprehensiune. Imaginea specular creează comprehensiune și eliberare de tipul de adaptare primară necentrat. Imagoul corespunzător este al lui dublul eu. Momentul (chiar și fără oglindă) se consideră ca fiind de trecere spre un nivel de inteligență instrumentală și coincide cu constituirea structurii narcisiste a sinelui, structură ce se exprimă prin tendințele de afirmare, prin dorința de a vedea și a fi văzut, ca și prin dorința de a apărea într-o lumină favorabilă.

De altfel copilul se joacă nu de puține ori „de-a se ascunde" și „a se arăta" și a nu se arăta), fapt pe care îl face întorcând spatele (ca și cum prin aceasta ar fi dispărut) și întorcându-se cu fața, ca și cum ar fi reapărut.

Identificarea se va continua la fiecare nivel de dezvoltare prin lărgirea formelor de autodiferențiere.

Oricum, copilul are foarte mare nevoie de afecțiunea mamei sale în primul an de viață. Mulți autori au semnalat prezența acestei cerințe vitale, de prezența stabilă a mamei pentru dezvoltarea normală a copilului.

De altfel, cercetările lui R. Spitz [215] ca și cele ale lui M. Rutter au pus în evidență faptul că separația de mamă pe o perioadă de mai mult de o lună, la 7 luni, duce la o adevărată depresiune. Aceasta are 3 faze. Prima (câteva zile după plecarea mamei) se caracterizează prin tulburări de somn, o scădere a tonusului muscular și, în mod paradoxal, o creștere a acroșării sociale. În faza a doua se manifestă o susceptibilitate la boli ca : enterite, pneumonie, greață și vomă. Sociabilitatea scade, crește plânsul mocnit și atitudinile de refuz. În faza a treia, copiii mai sensibili refuză jucăriile, devin apatici, somnolenți, cu priviri vagi și goale.

Plânsul copiilor sănătoși are și el o evoluție. În primele luni de viață, majoritatea copiilor plâng fără lacrimi, cu țipete concomitente. La unii, lacrimile apar, totuși, devreme. Între 3—6 luni, plânsul se însoțește de mișcări și agitație. După 6 luni copiii plâng fără să se agite. Plânsul este în primele zile legat de foame, apoi se leagă de indispoziții fizice, foame etc., dar se manifestă și la persoane străine, ori în momentele de oboseală de dinainte de adormire. Apoi copilul

dobândește mijloace mai variate de a-și manifesta indispozițiile, foamea, somnul etc.

Reactivitatea emoțională este foarte diferită la copiii mici. În general, stimulii nu provoacă reacții după mărimea lor, ci mai ales după gradul de incitație (ca stimuli deosebiți sau prezentați ca atare de adulți). Și față de persoane se manifestă reacții diferite. Prezintă importanță, în această problemă, și zonele de interes, dar și plajele de indiferență, create prin tendințele și motivațiile constituite, individuale sau cele circumstanțiale de concurență. În emoționalitate se implică și mecanismele de apărare ale sinelui, vigilitatea, de restabilire a confortului psihic al sinelui și echilibrul identității aflate în dezvoltare.

* P. Fraisse a considerat că se poate vorbi de 7 categorii de emoții ; dragoste, veselie (bucurie), surpriză, teamă, suferință, mânie, hotărâre. (V. *Traité de Psychologie Expériméntale* de P. Fraisse. J. Piaget P.U.F. vol. I, dar și *Tratatul de Psihologie experimentală* al lui Woodworth și Schlosbergpg.)

Capitolul III

PRIMA COPILĂRIE (de la 1 la 3 ani)

(PERIOADA ANTEPREŞCOLARĂ)

1. PREZENTARE GENERALĂ

În cele 700 de generaţii probabile ale speţei umane, perioada sau etapa antepreşcolară este prima care implică marile diferenţieri care marchează specificul epocii, al ţării, al regiunii, al limbii materne. Această etapă are şi alte caracteristici diferenţiale, fiind o perioadă de intensivă expansiune subiectivă.

a) Este etapa constituirii primare coerente, a trăirii experienţei de viaţă curentă. Copilul începe să fie integrat în interrelaţiile grupului familial şi al celor ce frecventează familia. Începe să sesizeze regulile, interdicţiile, orarul şi stilul de viaţă al familiei, trăind conflicte şi stări de confort psihic sau de euforie condiţionate de această realitate complexă.

b) Experienţa de viaţă devine impregnată de învăţarea comunicării verbale. La începutul acestei perioade, vorbirea copilului este restrânsă, inconsistentă şi încărcată de mari dificultăţi de pronunţie — la 3 ani copilul vorbeşte relativ fluent — în propoziţii inteligibile, dispunând de un limbaj situativ bogat. El poate să formuleze impresii, dorinţe, constatări, interogaţii etc. Lumea devine pentru copil un spectacol în care îi place să fie asistat, de comunicare cu adultul.

c) Copilul este angajat în perioada antepreşcolară în căutarea de mijloace de a-şi consolida autonomia prin perfecţionarea deplasării, pe de-o parte, şi pe de alta, prin consolidarea de deprinderi de mânuire de obiecte. Emanciparea relativă de sub tutela mamei şi a înlocuitorilor ei este mai evidentă pe planul acţiunilor decât pe cel afectiv. Pe acesta din urmă se constituie adevărate inflaţii de dorinţe şi intenţii moderate doar de teama de a nu pierde afecţiunea şi asistenţa adultului.

Activitatea formativă cea mai frecventă între 1—3 ani constă în mânuirea de obiecte. Relaţiile copilului cu cei din jur devin complexe. El vrea să atragă şi să reţină adultul în mici colaborări, decupări de joc sau de activităţi, cu obiecte, de cele mai multe ori.

Încă de la naştere a existat o amprentă evidentă a individualităţii biologice, ereditatea fiind încheiată. În timpul primului an, copilul a traversat un important impact biologic şi un evident şoc social. Treptat a început să se acumuleze o experienţă vastă şi complicată prin repetări auditive, prin facilă raportare la obiecte şi situaţii noi a experienţelor trăite (generalizare) şi prin recunoaşteri motorii reflexive, în urma cărora se acumulează o bogată experienţă de observaţii.

În perioada de la 1 la 3 ani copilul este adaptat la mediul său — imediat — nu încă la caracteristicile foarte complexe ale mediului social, complex care va determina situaţia singulară ca omul să aibă cea mai lungă copilărie dintre toate vieţuitoarele.

Procesul de adaptare va avea loc în cercuri concentrice, dintre care cel de la 1—3 ani este cel mai important, prin umanizarea amplă a trebuinţelor, intenţiilor, atitudinilor şi a conduitelor de bază. Unii autori consideră că până la 3 ani omul achiziţionează 60% din experienţa fundamentală de viaţă (B. Bloom) [20].

În contextul întregii dezvoltări din perioada primei copilării pot fi desprinse trei subetape. În prima din ele (de la 12 la 18 luni) caracteristică este consolidarea mersului şi concomitent o mai bună percepere a mediului înconjurător. La 15 luni copilul devine deosebit de nestatornic şi instabil, atras de toate reperele câmpului vizual stimulat de cerinţe exterioare. Deplasarea îi oferă condiţii prielnice de a căuta prin colţurile casei, prin sertare, ce este şi cum este sub pat, vrea să vadă ce este pe masă şi trage faţa de masă, urcă scara şi o coboară, întâi în 4 labe, apoi sprijinindu-se de balustradă şi aducând, pe rând, picioarele pe aceeaşi treaptă. A. Gesell [83] a considerat că în această perioadă copilul este ca un fel de „jep" în plină schimbare în viteză. El explorează cu frenezie toate suprafeţele accesibile ale spaţiului locativ al familiei.

A doua perioadă, între 18 şi 28 luni, se caracterizează mai ales printr-o accentuată dezvoltare a comunicării verbale, şi folosirea de soluţii noi în diferite situaţii de viaţă. Concomitent, deplasarea devine mai puţin nervoasă şi mai subordonată finalizării unor intenţii supuse cerinţelor interne. Creşte consistenţa întereselor glosice şi se dezvoltă funcţiile denominative ale limbajului, sunete, diferenţieri gramaticale. Spre sfârşitul etapei, copilul redevine nervos, deseori, în faza a treia (după 2 ani şi jumătate), se dezvoltă o mai

largă conciliere cu adulții, un echilibru ușor meditativ — copilul este preocupat de aspectele evaluative ale acțiunilor și demersurilor sale, devine sensibil față de cei din jur, se antrenează în jocuri, uneori cu un partener.

Precum lesne se poate vedea, etape și momente de echilibru sunt urmate de momente de spargere a acestora prin conduite nervoase, debordante și mai mult sau mai puțin opozante față de cerințele adultului. Aceste alternanțe pun în evidență un fel de deplasări ale angajării energiei vitale și psihice într-o direcție sau alta, direcții ce devin dominante și creează dialectica dezvoltării.

Caracteristici ale creșterii biosomatice. Între 1 și 3 ani ritmul creșterii este încă foarte intens și multilateral, cu o ușoară încetinire spre limita superioară a etapei. Diferitele segmente ale corpului au ritmuri de creștere inegale (cap, torace, membre), ceea ce contribuie la modificări ale înfățișării generale a copilului. Parametrii de bază ai creșterii în această perioadă au fost condensați în tabelul nr. 15.

Până la 3 ani, perimetrul toracic întrece pe cel cranian cu aproximativ 2 cm. Capul, cam de 1/3 din statura copilului la 1 an, ajunge la 1/4 (parte din corp), la 3 ani. La 2 ani proporția va deveni de 1/5 (abia la 8 ani raportul va deveni de 1/6 [1]. Între 1 și 3 ani au loc osificări intense la nivelul coloanei vertebrale, al cutiei craniene, al oaselor metacarpiene, al tuberozităților osoase umerale, la nivelul dentiției etc. Până la 3 ani se completează treptat dentiția provizorie (la 1 an copilul posedă 8 incisivi).

Tabelul nr. 15

Vârsta copilului	Băieți		Fete		Greutatea creierului
	Talia	Greutatea	Talia	Greutatea	
1 an	±74 cm	±9 400 gr	±74 cm	±9 200 gr	±983 gr
3 ani	±92 cm	±14 000 gr	±92 cm	±13 900 gr	±1 112 gr

Creșterea ponderală (în greutate) ceva mai influențată de sistemul de nutriție însumează 4,5 kg pe întreaga perioadă. Dezvoltarea sistemului nervos are de asemenea unele particularități. Între 1 și 3 ani continuă dezvoltarea corpului celular al neuronilor, pigmentația lor, ramificațiile dendridice și sinapsele se înmulțesc, continuă procesul de nuclearizare. Creșterea neopaliului (creierul nou), a emisferelor cerebrale (implicate în procesele de adaptare, învățare și relaționare socială) este activă. La 3 ani creierul devine asemănător cu cel adult, în ceea ce privește reliefurile sale exprimate în circumvoluțiuni și scizuri. Activitatea nervoasă superioară devine mai complexă.

Structura corticală mozaicală de bază începe să includă angajarea tot mai frecventă a zonelor motorii specifice vorbirii, instituindu-se astfel principii funcționale noi. Caracteristica fundamentală a acestor structuri noi a ANS constă în constituirea de sisteme complexe retroaferente funcționale. Cercetările din ultima vreme pun în evidență modificarea bioritmurilor, activarea lor relativă odată cu creșterea timpului de veghe și scurtarea orelor de somn de la 14/15 (la 1 an) la 11/12 (la 3 ani), dar și creșterea nervozității copilului în spațiu închis, în condiții de penurie stimulatorie a mediului înconjurător, în condiții de erupții dentare sau de debut de stări maladive proprii acestei perioade în care fragilitatea sănătății este relativ mare (se trece prin bolile copilăriei).

Dezvoltarea mișcărilor este foarte activă între 1—3 ani. La 18 luni copilul poate duce la gură lingura cu supă (vărsând o parte din conținutul ei) și cu ceva mai mult succes alimentele mai consistente. De altfel, copilul începe să mestece alimentele (biscuiți, pișcoturi, mere) ; la 20—22 luni masticația este curentă. Tot în această perioadă bea apă din cană (o poate vărsa uneori). Ține cana cu amândouă mâinile singur și bea, la 30 de luni, iar la 3 ani poate mânca cu furculița bucățele de alimente ce i-au fost tăiate în prealabil. După 19 luni urcă scările singur (cel puțin 4 trepte) ținându-se de rampă și aducând celălalt picior lângă primul. Coboară scara întâi cu spatele în același sistem de aducere a celui de al doilea picior lângă primul, bate din palme, dansează. Între 2 și 3 ani copilul se cațără mult și urcă și coboară de pe scaune, fuge etc. La aceeași vârstă avansează conduitele legate de toaletă ; controlul sfincterian este evident. La 2 ani, copilul se poate ține câteva minute până ajunge la oliță. La 2 ani și jumătate își controlează micțiunea în timpul zilei și merge la toaletă destul de des, reușind să nu se ude în cele mai multe cazuri. La 3 ani, accidentele de acest fel sunt rare ziua. La băieți pot fi cazuri de enurezis nocturn. Ziua, copiii de trei ani „se cer afară", se pot descheia și participa la îmbrăcare.

În ceea ce privește mișcările mici — se poate observa o adevărată explozie a acestora încă de la 22 de luni, când copilul este tentat să deschidă sertare și dulapuri, să scoată obiectele, dar și să culeagă firimituri. Trage linii drepte verticale, face mici construcții verticale. La 2 ani și 6 luni, poate înșira mărgele mari, răsfoi paginile unei cărți de povești cu imagini, colorează suprafața unui desen mare, făcut pe foi de hârtie, deșurubează capace, știe să utilizeze mâ-

nerul ușii, butoanele aparatului de deschidere TV. La 3 ani poate turna apă dintr-o cană în alta, poate tăia (drept) hârtie cu foarfecele, poate da cu piciorul într-o minge, poate deplasa obiecte mari, poate merge pe tricicletă. Copilul își descoperă potențialitatea mare a mâinii. Mișcările au o foarte importantă funcție de fixare a experienței perceptive consumate în timpul desfășurării lor. Acestea cu atât mai mult cu cât există o tendință specifică de repetiție a oricărei mișcări ce încheie un ciclu observativ (reacție circulară). Această formă de „reluare a mișcării" constituie și o formă de învățare impregnată de curiozitate (o ușă este deschisă la loc dacă este închisă cu o anumită intensitate). Copilul repetă închiderea, ba mai intens, ba mai puțin intens. Dacă intensitatea este adecvată și ușa rămâne închisă el redeschide ușa — pentru a continua mișcările de închidere și deschidere (chiar dacă trece prin mici accidente în acest „joc").

Este evidentă legătura complexă (asociația) dintre obiecte și mișcare. Astfel, între 15 și 18 luni copilul își suflă nasul (adeseori la vederea batistei), la 12—13 luni încearcă să-și pună pantalonii de pijama dacă i-a descoperit, chiar dacă nu e timpul de culcare.

Dezvoltarea mișcărilor se efectuează și prin imitație. La 17 luni copilul imită modul în care citește tata ziarul sau mișcările de fumat ale bunicului, tusea lui etc. Prin imitație, copilul își însușește o vastă experiență. Imitația rămâne o formă de învățare, mai ales socială [56], fenomen evident mai ales sub forma intuiției.

Ansamblul mișcărilor la care ne-am referit presupun o importantă integrare a copilului în mediul său de cultură și civilizație — inclusiv la caracteristici implicate în revoluția tehnico-științifică (mânuiește butoane, clanțe etc.).

De altfel copilul are accentuate tendințe de a rupe și distruge. El răstoarnă, împinge, scoate și aruncă obiecte din sertare și dulapuri. Este angajat într-o mare aventură de stăpânire perceptiv-manuală a lumii obiectelor. Se bucură de orice fel de activitate cu ele.

În genere, copilul își dobândește un mare grad de independență prin intermediul mișcărilor și activităților. Mișcarea și deplasarea creează o lărgire evidentă a cunoașterii și utilizării caracteristicilor mediului înconjurător, fenomen vizibil în progresele ce se manifestă la copil în ceea ce privește orientarea în mediul apropiat. Plimbarea prin parcuri, squaruri, străzi, cu autobuzul, tramvaiul etc. lărgește această experiență încadrând-o într-o experiență mai largă și mai difuză de explorare. În esență, experiența acumulată pe planul mișcărilor permite să se formeze strategii ale activități-

lor adaptative curente, dar și strategiile de bază privind achiziționarea și transferul de experiență trăită.

Constituirea controlului mișcărilor. Adultul constituie pentru copil un punct de sprijin, de securitate și referință. Perioada este extrem de dificilă pentru adult, din cauza instabilității psihomotorii a copilului, dar și a solicitării continue de asistență. De altfel, copilul își creează treptat reprezentarea unui adult imaginar, replică a celui real. Acest adult imaginar este prezent în toate experimentele de viață pe care copilul le traversează. Adultul imaginar este foarte disponibil, potențial, neobosit. Astfel „interiorizat", adultul devine o prezență continuă ce efectuează evaluări, exprimă exigențe și controlează acțiunile, dimensionează planul interiorizării unei imense experiențe de mișcări, senzații, percepții, impresii, experiență de comunicare etc. Această formă de interiorizări constituie nucleul de referință al conștiinței cu primele ei cenzuri — și a conștiinței de sine opusă prin dorințe, intenții, voință, preferințe, lămuriri obiective și cenzurilor adultului interiorizat, și a celui concret. Aceasta este o altă interiorizare decât aceea a lui „alter" implicat în complexul de intrusiune, fiind însă corelată cu acesta. Dorința de a fi pe placul adultului și de a i se opune, constituie terenul formării afirmării de sine și al evaluării conduitelor, fapt implicat în morala comportamentului. *Alter* este însă parametrul mai complex al intuirii dimensiunii mai severe de prezență a adultului. Dintre psihologii abisali, Jung a sesizat esența triontică a personalității (eu, tu, el) implicată în nucleul ei activ. Deosebit de interesant este expusă această esență în teoria lui E. Pamfil și D. Odogescu [164]. Aceștia s-au opus interpretării date complexului Oedip și au analizat esența socio-culturală a organizării triontice a personalității.

•

În condiții de creșă — este importantă îmbogățirea mediului prin jucării, acvarii, scări, cărucioare, balansoare etc. deoarece acestea creează condiții de satisfacere a cerinței de explorare și fixare a ei în mișcări ce presupun eforturi diferite (exercitându-le, dar presupun și o antrenare psihologică mai complexă, care constituie momente episodice de joc). Reproducând observațiile lui R. Hubert [102] care a controlat experimentele lui J. Piaget, se poate spune că la început cunoașterea este gestul ce a reușit, apoi gestul reprodus intenționat, apoi cel imaginat.

Perioada antepreșcolară mică impregnată de experiență, de mișcări, îmbogățește activitatea senzorială, mai ales tactil-vizuală, și de mișcare. Canalele de informație de distanță (impresiile vizuale și auditive) încep să le controleze pe cele de contact, fapt ce duce la o evidentă decentrare perceptivă în care se perfecționează percepția spațiului, distanțelor de câmp vizual. Reperele perceptive se organizează ca să servească telecontrolul. Decentrarea consumului mediului permite ca obiectele să înceapă a fi recunoscute vizual ca posedând însușiri percepute anterior tactil (catifeaua e moale, blana este pufoasă, clanța este rece).

În acest context, imaginile de câmp (iconice) au un caracter complex. Cercetările pe acest plan au pus în evidență faptul că există o creștere treptată a extragerii aspectelor reținute și utilizate din imaginile iconice.

Acest aspect se poate studia prin lăsarea copilului un timp determinat într-o situație vizuală, apoi aceasta este întreruptă — și se formulează întrebări cu privire la ce s-a văzut. Copilul de 2 ani relatează foarte puțin din aceste condiții (1—3 obiecte), cel de 3 ani adaugă adeseori obiecte ce nu au fost în imaginea iconică, ceea ce pune în evidență forme noi de manipulare a informației totale și potențiale, constituirea imaginației ca dimensiune a psihicului. În jurul vârstei de 10 luni, experiența generală a copilului îi permite combinări mutale de anticipare a rezultatelor, fără tatonări prealabile.

Procesele mai sus descrise se realizează însă treptat. De altfel, obiectele văzute la distanță sunt mai puțin corect evaluate de copilul de 3 ani decât de cel de 6 ani. În același sens, mărimea și distanța sunt încă slab corelate, mai ales când e vorba de obiecte mai puțin cunoscute (la 3 ani). Progresele pe planul percepțiilor gustative și odorifice sunt mai restrânse. Propriul corp e perceput ca obiect pus în relații de reciprocitate cu ceilalți, fenomen ce se observă în vorbirea copilului despre sine la persoana a treia.

Cunoașterea prin mână se nuanțează în plăcută-neplăcută, care poate deveni frumoasă-urâtă, ceea ce înseamnă că o astfel de cunoaștere oferă materia primă și condiția comparației în funcție de valori diferite.

Experiența perceptivă este profund influențată de progresele privind experiența verbală. Copilul mic solicită adultului conjugarea acestora în fiecare moment, fapt ce creează o dilatare cognitivă a prezentului (acum și aici). Totuși, comunicarea creează cerința

de a se expune pe rând ceea ce este dat „simultan" în percepți
impresie, fapt ce dimensionează sesizarea și conștientizarea su
siunii din realitate și a succesiunii logice. Totuși structura per
țiilor este încă fragilă. Copilul recunoaște greu o persoană din
turajul său dacă se îmbracă altfel decât de obicei. Același fap
întâmplă cu obiectele așezate în poziții neobișnuite sau în
locuri decât cele cunoscute.

Dezvoltarea comunicării. Încă la 12 luni, copilul sesizează
lesul a foarte numeroase cuvinte, manifestă o evidentă polise
El poate rosti cu o pronunție relativ inteligibilă cam 100 cu
care alcătuiesc vorbirea sincretică sau holofrazică (cuvinte cu
ții de fraze fără statut gramatical). Cerința subiectivă a comu
rii verbale este constituită la 16 luni. Există aproximativ
condiții mai importante care antrenează comunicarea în ac
etapă a dezvoltării psihice. Prima este cerința copilului de
face înțeles. A doua este legată de faptul că între timp c
descoperă că toate obiectele, fenomenele, acțiunile, însușirile
au nume. Între 18 și 24 de luni are loc formarea vorbirii în
poziții, iar între 48 și 60 de luni are loc organizarea sintaxe
gulilor gramaticale) în vorbire, ceea ce ordonează vorbirea t

Există 3 feluri de limbaj: a) limbajul „mic", primitiv, d
culație restrânsă (între copil și cei din mediul apropiat);
limbaj dispune de cuvinte onomatopee, de holofraze numeroa
cuvinte circumstanțiale, de circulație restrânsă, nu posedă str
gramaticale (Dodo buf=Dodo a căzut, Dus-tu-tu tati tai ta
dus tata cu trenul în călătorie); b) limbajul situativ încăr
cuvinte concrete, cu structură gramaticală, dar saturat de
mații, forme verbale eliptice și gestică (C.N.V.). Acest tip d
baj este prezent după 2 ani și activ până la 5/6 ani. Cam la
limbajul mic se dizolvă în cel situativ*; c) limbajul conte
locuțional, de vorbire desfășurată cu un text și cu un contex
cret alimentat de structuri C.N.V. Limbajul contextual evo
paralel cu cel situativ, pe care-l va domina treptat. Există o
de trecere între comunicarea verbală și nonverbală. Poartă
mirea de comunicare simbolică și are o circulație relativ
largă. Astfel, drapelele simbolizează forme de apartenență,

* Când copilul de 3—6 ani se răsfață, folosește cuvinte din limba
și mimează vorbirea specifică vârstelor mai mici.

insignele, semnele de circulație, uniformele etc. comunică situații de interdicție sau de liberă trecere, informare etc. În sfârșit, limbajele artistice, simbolice și ele, deși mai puțin structurate, au tendința de a-și lărgi aria de influențare, comunicare, exprimare, fixare și cunoaștere (muzica, pictura etc.).

După 1 an, copilul construiește propoziții simple de 2, apoi de 3 cuvinte. El începe să folosească propriul nume în referințele despre sine, după modelul luat de-a gata de la ceilalți (vorbește despre sine la persoana a treia o perioadă de 2—3 luni).

Treptat, se verbalizează o mare parte a experienței senzoriale afective (acru, dulce, amar, sărat) cu integratorii evaluativi : bun și rău, scârbos. Aceștia din urmă exprimă primele sinteze. La fel, experiența odorifică (miros de floare, de parfum, de benzină, de murdărie) ca integratori evaluativi : miros frumos, urât, pișcăcios, înecăcios etc. La fel se petrec lucrurile și în ceea ce privește aspectele însușirilor perceptuale vizuale și tactile etc. Scalele rudimentare de evaluare : mic-mare, ușor-greu, moale-tare, cald-rece etc. devin active. Un regim special are verbalizarea impresiilor de culoare. Sunt percepute și denumite mai întâi culorile vii. Senzațiile auditive se verbalizează și ele (zgomot-sunet), ca direcție (în față, la spate, lângă), ca sursă (câinele a lătrat, pisica a făcut miau etc.). Chiar și senzațiile interne se verbalizează (Pe Nelu îl doale bultica — spune copilul de 2 ani). Copilul realizează, concomitent, cu o vastă investigație în mediul înconjurător și un fel de clasificare rudimentară a acestuia. Copilul descoperă că foarte numeroase obiecte diferite ca mărime, culoare și chiar formă capătă același nume. Un paltonaș galben, altul roșu, unul cu blăniță, altul cu catifea, unul mai mare, altul mai mic, unul cu buzunare, altul fără etc. se cheamă tot „paltonaș". Experiența amorfă senzorială se integrează verbal, clasificându-se prin categorii verbale. La fel experiența acțională. Copilul începe să denumească numeroase acțiuni ca : gătitul, scrisul, desenatul, călcatul, dormitul, mâncatul, jocul etc. La 3 ani copilul dispune de aproximativ 1 100 cuvinte.

Totuși, la începutul perioadei antepreșcolare cuvintele au o supraextensie și exprimă o suprageneralizare (E. Clark).

Progresele — privind exprimarea — sunt evidente la 2 ani și în alte direcții. Copilul începe să-și transfere foamea de experiență senzorială pe planul interogației verbale. La 2 ani se manifestă o fază de acută insistență în întrebarea : „Ce este asta ?". Se consideră acest moment ca un fel de „mare identificare" a lumii obiectuale. Copilul începe să-și exprime verbal dorințele, voința, dificultățile, sentimentele. Dorința de comunicare devine intensă. Copilul se străduiește să povestească din ce în ce mai mult ceea ce i s-a întâmplat sau ar fi voit să i se întâmple.

Capacitatea de înțelegere se lărgește foarte mult, inclusiv pe planul motivelor acțiunilor. Te ștergi pe mâini ca să fii curat. Îți ștergi picioarele și tălpile pantofilor ca să nu murdărești. Copilul înțelege ce înseamnă în mod diferențiat determinări ca : *pe, în spate, sub, în față, jos, deasupra, lângă* etc.

Dar capacitatea de înțelegere are și alte caracteristici. Copilului îi place să asculte mici povestiri și preferă ca acestea „să se termine bine". Trece prin emoții evidente când personajul povestirii trăiește momente grele. După 18 luni copilul înțelege povestiri cu două personaje, de aproximativ 30 propoziții. La 2 ani și 9 luni poate înțelege povestiri cu 3 personaje dacă acestea sunt plasate în ambiante familiale. La circa 3 ani înțelege povestiri compuse din circa 50 de propoziții scurte cu 3 personaje.

Treptat, înțelegerea de astfel de povestiri devine o cerniță internă — deoarece emoțiile de tatonare ale vieții pe care le provoacă îi creează copilului trăiri mai clare decât acelea din viața personală de fiecare zi.

Dezvoltarea înțelegerii celor ce i se povestesc devine calea prin care experiența de comunicare verbală devine infinit mai vastă decât experiența perceptiv-senzorială cu care se află în concurență. Copilul sesizează infinitatea ipostazelor realității — fapt ce stimulează, ca reacție, dezvoltarea invenției prin deducție —, dar și dezvoltarea fanteziei verbale, un fel de joc verbal evident la 3 ani. Copilul poate povesti că el „a văzut un gândac foarte mare care era înghețat și l-a rugat să-i dea ceva de mâncare și el i-a dat un măr și gândacul a sărit până în vârful casei, de unde a scos o tobă mică și din tobă un cățel care a fugit și s-a ascuns lângă un iepuraș care dormea..." etc. Capacitatea de repovestire — (după un model) se dezvoltă și ea. La 2 ani, copilul folosește 3—4 propoziții scurte pentru relatarea unei povestiri de 30 de propoziții, cu 2 personaje. La 3 ani aceeași povestire capătă un aspect practic, se axează pe personajul principal și poate ajunge la 7—8 propoziții scurte. Iată povestirea „Scufița roșie" făcută de o fetiță de 3 ani. „Mama i-a zis să se ducă în pădure la bunica. Da' lupu a văzut fetița și a fugit și a păcălit pe bunica și s-a suit în pat (al ei). A vrut să înghită fetița da' l-a împușcat vânătorul".

Povestirea pare eliptică, dar are coerență logică.

Copilul poate învăța mici poezii ori „numărători" care au funcții formative importante, ca și câteva expresii de salut și de implicație în conduitele reverențioase.

•

Există două principii ce acționează în structurile de pronunție. Primul este principiul economiei (evident în numeroase eliziuni ce neutralizează cuvintele mai lungi, dar și în înlocuirea articulărilor dificile cu articulări mai simple și ușor de pronunțat). Al doilea principiu este al tendinței de repetiție (reacții circulare), evident în tendința de repetiție a silabei accentuate a cuvintelor, în caz că urmează silabe mai complexe. Perseverarea în convertirea cuvintelor se manifestă în cazul în care copilul spune : popată (lopată), fafea (cafea) etc. Tot acestui de al doilea principiu i se poate atribui mutarea de silabe din cuvinte (cafitea=catifea, tormitor=dormitor, traivan=tramvai).

Roger Brown și col. [29, p. 375—385] au studiat etapele incipiente ale limbajului, din punctul de vedere al pronunției de morfeme, pe 3 copii. Ei au considerat ca indicator MLP (media lungimii de producție de morfeme) în exprimare. Au pus în evidență 5 niveluri. Se începe cu 1,0 morfeme (holofraze), 1,75 morfeme când se combină două cuvinte și concură în exprimare cu utilizarea de holofraze, 2,0 morfeme, 2,5 morfeme, 3,0 morfeme și 4,0 morfeme. Între 48—60 luni este exprimată și structura gramaticală. Primele propoziții sunt eliptice. Imediat după asocierea de 2 cuvinte ca propoziții (între 18 și 24 de luni) apare o formă sau schemă de propoziție exprimată prin ordinea cuvintelor. Atât în această fază cât și în următoarele (până la 48 de luni) lipsesc din propoziție cuvintele relaționale (prepoziții, conjuncții), terminațiile verbale și modificările cuvintelor în funcție de cazuri. După 48 de luni se organizează unități de vorbire demarcate prin pauze, structuri ierarhice. Interogația are la început forma propozițiilor obișnuite ; abia după 48 de luni se organizează propoziții interogative cu intonație și structură adecvată.

În stadiul 2 (între 2—2,5 morfeme) apar câteva prepoziții (în, pe), pluralul, formulările în terminație corectă etc. Acesta este stadiul morfemic gramatical (între 2—3 ani).

În ceea ce privește varietatea expansională a informațiilor vehiculate prin limbaj, aspectele de evoluție sunt relativ universale. Structura de vocabular este mai sensibilă la nivelul de cultură familial. Acesta alimentează dezvoltarea generală a vorbirii copilului. Deși la 2 ani copilul își învață numele întâi ca al unui obiect

(din care motiv vorbește despre el la persoana a III-a) apare și folosirea lui *eu* și a determinării : al meu. Cuvântul folosit constituie un factor de prim ordin în dezvoltarea simbolisticii ludice complexe.

Maya Pines [176] a efectuat o serie de studii asupra limbajului copiilor mici în familie. Ea a înregistrat pe benzi de magnetofon, periodic, conversații (3 copii cu mama lor, din momentul în care au început să pronunțe propoziții de 2 cuvinte, până la 2 ani, când pronunțau fraze). Aceste dialoguri, diferă de cele ce au loc între copii, și între copii și o persoană extrafamilială [39] printr-o mai evidentă încărcătură afectivă și exprimă un efort deosebit al copilului de a se face înțeles. Desigur, și frazele mamei se adaptează la dialogul cu copilul, în sensul că propozițiile devin mai scurte, mama rostește mai tare, mai răspicat și corect fiecare cuvânt. Frazele mamei în astfel de condiții au fost mai lungi decât acele ale altor adulți în dialogul cu copilul. Și copiii răspund în propoziții mai ferme și cu frazele mai lungi, pe măsura în care îi interesează conversația cu mama, ceea ce arată rolul educativ al acestor conversații. După 2 ani și jumătate se pun în evidență mai mult caracteristicile generative ale limbajului, fenomen observabil mai ales în modul în care se manifestă „creația" de cuvinte și de expresii. (În acest sens, un copil spune cu insistență facăte ! — echivalent pentru desfă ! ; pentru ară — folosește cuvântul „tractorează", sau același copil întreabă... cum se naschez copiii — în loc de „cum se nasc copiii !" Formele „bizare" verbale apar ca urmare a integrării utilizării cuvintelor după substructurile complexe (de profunzime) ale gramaticii care întreține generativitatea verbală, utilizarea ei în comunicația curentă.

La 3 ani copilul intră într-o fază complicată de dezvoltare a limbajului (ca instrument al gândirii). Se instituie o nouă etapă interogativă, în care întrebările perseverente sunt „de ce ?", „cum ?" Această fază atrage atenția și interesul asupra planului gândirii în plină expansiune, spre numeroasele interrelații și dependențe (inclusiv de cauzalitate) dintre fenomenele din jurul copilului, dar și dintre acțiunile înfăptuite de cei din jurul lui. Copilul colectează o informație subtilă legată de aspectele aplicative ale fenomenelor observate, ceea ce pune în evidență o decentrare a planului mental de pe ordinea senzorial-perceptivă a obiectelor și fenomenelor.

Se știe că planul mental este amplu antrenat în procesul însușirii capacităților de vorbire. J. Piaget a considerat că, încă spre sfârșitul primului an de viață și primele luni ale celui de al doilea an, se exprimă scheme de acțiuni (copilul trage covorașul pe care se află o jucărie). Datorită implicației foarte mari a sensibilității,

a numeroaselor componente acționale, planul mental are o serie de caracteristici ce decurg din această condiție. Structura conduitei chiar simple și primare se încarcă de plăcerea actului însuși ori a rezultatelor ei, ceea ce stimulează căutarea ; aceasta se manifestă prin curiozitate. Or, se știe că în esență curiozitatea este un fel de apetit al inteligenței.

Tot J. Piaget consideră că între 2 și 4 ani are loc trecerea de la un stadiu mai avansat al planului mental, stadiu numit preoperator. Caracteristic pentru acesta este structura înțelegerii care, după psihologul elvețian, este impregnată de subiectivitate și este dependentă de relația copilului cu obiectul. La 2 ani persistă încă planul mental, caracterul autist și animist al gândirii copiilor și o dificultate structurală de a sesiza diferențele dintre interdependență, cauzalitate, determinismul fenomenelor etc. La 3 ani atenția se deplasează ușor spre relațiile dintre fenomene și obiecte, activează curiozitatea copilului și încarcă mijloacele de investigație cu strategii noi. Interogația „de ce ?", „pentru ce" permite o vastă acumulare de experiență, dar și creșterea curiozității față de relațiile și interrelațiile dintre fenomene, obiecte și sensibilizarea față de explicitare ca expresie a inteligenței ce se adaptează la condițiile realității ca obiect al cunoașterii. La început, schemele mentale sunt încă relativ rigide. Iată o situație care exemplifică acest fapt. Un copil este întrebat : „Ai un frate ?" „Da, Luca". „Bine. Dar Luca are un frate ?" „Nu".

Nu trebuie să uităm faptul că numeroase disonanțe cognitive perturbă planul mental și creează „tensiuni" cognitive ce pot fi observate chiar la copiii de 3 ani. Aceasta este a doua cale de dezvoltare a curiozității. În sfârșit, a treia formă a curiozității este legată de atracția interdicției. Și această formă de curiozitate este activă la copilul de 3 ani.

Dezvoltarea evidentă a inteligenței practice, a mișcărilor animate de curiozitate care se transformă în momente de interes, contribuie la acumularea de experiență umană și la transformarea acesteia în conduite. Fenomenul acesta este foarte complex, deoarece copilul e în permanență animat de supunerea la tentațiile de câmp situațional și de moment. Aceasta face să fie intens, dar sărac și efemer conflictul dintre motivele al căror obiectiv este de față și cel al cărui obiectiv lipsește. Totuși, poate fi evocat deoarece există în rezervele mnemice și în tentația permanentă a copilului pentru altceva. Referindu-ne la caracteristicile activității intelectuale, semnalăm împreună cu J. Piaget, faptul că gândirea senzorio-motorie constituie punctul de plecare pentru forme mai

complexe și subtile de operativitate a inteligenței, dar exprimă și forme diferite ale inteligenței ce reprezintă trepte calitativ diferite care, pe măsură ce sunt depășite, se restructurează ca strategii și funcție. Astfel, în perioadele de dominanță a inteligenței senzorio-motorii există și momente de gândire simbolică perceptuală (1 an) dar dominația gândirii senzorio-motorie este evidentă. După ce s-a intră în etapa gândirii simbolice, preconceptuale (de la 2 la 4 ani) gândirea senzorio-motorie depășită rămâne subordonată și-și modifică o serie de însușiri ca viteza, conștientizarea efectelor, dar și a etapelor implicate în acțiuni. Nu pot fi ignorate diferențele dintre caracteristicile inteligenței senzorio-motorii preverbale și gândirea verbală care tinde să devină conceptuală [171, p. 165—170]. În acest sens, diferența cea mai pregnantă constă în faptul că inteligența senzoriomotorie implică o dilatare relativă a succesiunii de impresii (cu dilatările corespunzătoare subiective ale fiecăreia) ceea ce menține o caracteristică relativ caleidoscopică a reprezentărilor, o dificultate privind unificarea și reconstituirea nesubiectivă a acestora. Operațiile inteligenței senzoriomotorie sunt impregnate de durata subiectivă și de balastul subiectiv (afectiv) din care motiv nu se pot detașa impresii obiectiv comparabile. O a doua caracteristică importantă constă în faptul că inteligența senzorio-motorie tinde în mod persistent la satisfacerea practică a cerințelor subiective, a dorințelor, a intențiilor, a relațiilor etc. Copilul nu simte necesitatea de a clasifica, de a decupa formele de interrelații (cauzale, de dependență, de intercondiționare etc.), inteligența sa este orientată spre rezolvarea situațiilor de implicație practică și nu spre căutarea adevărului. În fine, inteligența senzorio-motorie este implicată în situațiile în care distanța dintre subiect și obiect este relativ redusă, și din punct de vedere spațial nu numai temporal. Această condiție de impregnare a impresiilor cu spațialitatea alternează mobilitatea reprezentărilor.

Din cele de mai sus reiese că gândirea verbală, complementară celei senzoriomotorie are tendințe puternice de decentrare subiectiv-temporală și spațială. Aceasta presupune o reconstituire a mijloacelor și formelor de cunoaștere.

În perioada antepreșcolară începe constituirea formelor gândirii verbale. O primă etapă a acesteia este gândirea simbolică preconceptuală (după J. Piaget între 2 și 4 ani). Fără îndoială, utilizarea simbolisticii verbale începe după 12 luni. Comunicări încărcate de semnificație pot apărea încă în fazele inteligenței senzorio-motorii (când copilul, de pildă, se preface că doarme). Folosirea limbajului implică, însă, vehicularea permanentă de semnificații, ceea ce înseamnă legarea dintre un semnificant implicat în

cuvânt şi o realitate semnificată. În aceste structuri mai complexe de cogniţie prezintă importanţă indiciul sau semnalul. Acesta constituie o parte a semnificantului (uneori relaţia indiciului este de la cauză la efect — chibriturile de jos constituie indicii că cineva a deschis cutia de chibrituri şi le-a scăpat pe jos) sau un raport de semnalizare (în cazul experimentelor de condiţionare). Astfel de procese atribuţionale au loc în contextul jocului. Desigur, la 2 ani copilul va „hrăni păpuşa", doar dacă va avea linguriţă. La 3 ani, copilul hrăneşte păpuşa cu un băţ (simbol pentru linguriţă). Băţul este admis ca simbolizând linguriţa, păpuşa este obiectul încărcat de simbolizarea „unui copil viu şi adevărat", iar el însuşi, copilul care se joacă devine „altcineva", un adult, probabil mama. Acestor realităţi transfigurate li se acordă nume (ca semnificant) ce se atribuie „substanţialist" obiectelor despre care este vorba. Jocul cu simboluri creează copilului o situaţie şi o trăire demiurgică şi creează condiţii asimilării rolului. Geneza acestui proces este relativ complexă şi mult influenţată de imitaţie, care denotă un fel de prelungire a acomodării (ca aspect component al adaptării), copilul, asimilând mişcări ale altor persoane (imitaţie) pe plan perceptiv şi de mişcare. Imitaţia poate să se reproducă la copilul de peste un an, iar la un timp după ce s-a constituit capătă funcţii instrumentale. În astfel de cazuri se constituie pe bază de reprezentări şi implică mecanismele amânării (M. Ralea a construit un întreg sistem de abordare a complexităţii şi implicit a dezvoltării psihice prin analiza complicării formelor de amânare în structura procesualităţii psihice complexe).

Limbajul vorbit şi limbajul artistic oferă copilului de-a gata numeroase semne colective. Gândirea copilului decodifică şi descoperă aceste semne, diferenţiază ceea ce este semnificativ şi semnificant, inventează simboluri, împletindu-le în acţiuni. Or, procesul acesta nu este prea facil.

Chiar pentru această perioadă a «gândirii simbolice» J. Piaget diferenţiază câteva etape. O primă etapă este de gândire preconceptuală de participaţie. Clasificările nu sunt încă distincte, diferenţa dintre toţi şi câteva este neclară, cuvintele operează cu aceste preconcepte (care sunt scheme — imagini vehiculate prin cuvinte, simboluri verbale). Raţionamentele sunt şi ele încă primitive. W. Stern le-a numit raţionamente transductive. E vorba de raţionamente primitive care vehiculează preconcepte şi operează cu analogii, fără a putea realiza structuri reversibile. A doua etapă este de gândire preconceptuală complexă cu elemente intuitive (la 3 ani) şi care de fapt se evidenţiază mai pregnant în etapa preşcolară.

3. DEZVOLTAREA AFECTIVITĂŢII ŞI A COMUNICĂRII AFECTIVE

Deşi după vârsta de 1 an dispoziţia generală a copilului este din ce în ce mai bună, planul afectiv este instabil şi arzător, copilul se supune legii celei mai mari tentaţii. Disponibilitatea afectivă bună decurge din adaptarea realizării, adaptare ce implică „starea de confort psihic" ce rezultă din asocierea a numeroşi stimuli din ambianţă ce sunt implicaţi în satisfacerea trebuinţelor (alimentare, de căldură agreabilă, de aerare etc. şi de afecţiune, protecţie, siguranţă). Ataşamentul şi cerinţa de apartenenţă se dezvoltă în aceste condiţii.

Cronologic, la 18 luni rezonanţa afectivă creşte, copilul este mai impresionabil şi intuieşte dispoziţia mamei, reacţionează la o melodie tristă, ceea ce pune în evidenţă prezenţa stării afective ce se denumeşte prin termenii „lirism", „melancolie" etc.

La vârsta de 1 an şi jumătate ataşamentul faţă de mamă sau de persoana care o înlocuieşte devine acaparant. Se manifestă gelozia, dacă mama acordă atenţie altui copil sau chiar dacă nu-i acordă lui (copilului) destulă atenţie. Gelozia este, la copiii mici, un spaţiu dramatic al trăirilor psihice în care se activează ambiguitatea legată de intrusiune (o a treia persoană în relaţiile de afecţiune dintre copil şi mamă). Gelozia presupune triunghiul. În finalul perioadei antepreşcolare se formează gelozia latentă faţă de intrusiunea paternală (la băieţi) sau maternală (la fetiţe).

Timiditatea* faţă de persoanele străine, simpatia, antipatia încep să fie nuanţate. Copilului de 2 ani îi place „păcăleala", gluma, comicul, surâde la complimente, are unele accese de generozitate.

Spre 2 ani, tatăl este admirat şi devine favoritul copilului.

După 2 ani, copilul devine impulsiv şi neînţelegător, instabil din nou. Tendinţele ostile faţă de adult cresc, deoarece creşte câmpul frustraţiilor. Se constituie negativismul primar ce devine vehement, de multe ori. Copilul se trânteşte, plânge, ţipă dacă i se ia un obiect oarecare (jucăria), dacă i se restituie — îl aruncă. Pe un plan mai puţin vehement, această conduită se manifestă şi prin faptul că el doreşte să aibă jucăriile altora, dar după ce le obţine le părăseşte. Tot vehementă este reacţia în cazul în care copilul nu poate sau nu e lăsat să facă ceva ce „vrea" să facă singur, chiar

* Timiditatea se deosebeşte de teamă prin faptul că apare numai în situaţii psihologice, ca o teamă de sine faţă de prezenţa unei alte persoane. H. Wallon consideră că este legată de reacţiile de prestanţă care evaluează sursele de risc la prezenţa altora.

dacă e evident că nu poate. Se poate considera că la 2 ani și jumătate cucerirea propriei identități se realizează prin opoziție cu ceilalți. Gesell atrage atenția asupra nesiguranței copilului în situații de alegere, la această vârstă. Experiența alternativelor începe să se constituie și devine relativ evidentă la 3 ani, când copilul își dobândește siguranța de sine, o mai mare independență și cooperare.

Deosebit de pregnant se manifestă la copiii antepreșcolari atașamentul. O serie de studii efectuate, printre alții, de H. Halow și colab. asupra atașamentului (la puii de maimuță), au inspirat studiul atent și larg al atașamentului — în ontogeneza timpurie — la copii. Această rezonanță afectivă (atașamentul) face ca în momentul de teamă (de ceva cu totul neobișnuit) copilul să se refugieze în brațele mamei, sau (după 2 ani) să se ascundă în spatele ei. Aceeași componență afectivă face ca el să se ceară în brațe când e obosit sau, după vârsta de 2 ani să se lipsească de mama, în aceeași situație. În aceeași gamă de conduite se pot trece momentele în care copilul „părăsește" pe cei ce i-au făcut ceva sau nu permite mamei să se îndepărteze de el ca să fie sigur că nu i se va întâmpla nimic rău. În acest din urmă caz atașamentul este combinat cu o anumită formă de anxietate.

În orice caz, atașamentul este diferit de dragostea față de părinți — care se mai manifestă și ea în jurul vârstei de 3 ani. Atașamentul se exprimă ca o dorință de conservare a unei apropieri emoționale de o persoană dată. Conduitele de atașament se complică și se diferențiază, pot să se manifeste și față de o jucărie sau obiect, pe care copilul le poartă cu el peste tot. Atașamentul este selectiv activ și față de membri ai familiei.

Se consideră că la baza atașamentului stă fenomenul de „imprinting" (imprimare), fenomen pus în evidență de etologi și care constă în faptul că animalele tinere „manifestă" forme de atașament față de orice ființă ce devine protectoare la începutul existenței.

După 2—3 ani, atașamentul se poate construi față de o persoană încă necunoscută, prin „garanții" verbale, adică prin declarații din partea mamei sau a îngrijitoarei că persoana în cauză este bună și se va juca, va merge la plimbare, se va ocupa etc. de copil.

Manifestările legate de atașament sunt numeroase. Începând cu zâmbetul, mângâierea, accese tumultoase de afecțiune și sfârșind cu solicitarea acestora prin tot felul de mijloace. În acest sens, copilul mic „folosește", uneori, atașamentul ca instrument afectiv. Se arată supărat, jignit sau exprimă stări de „abandon" prin care

pune în evidență „ruperea atașamentului" în mod interesat. (Fiindcă a fost certat sau nu i s-a satisfăcut o dorință sau pentru a atrage afecțiunea, lauda, dar și spontan întinde căpșorul să fie mângâiat, acordă deci atenție etc.). Atașamentul la acest nivel al dezvoltării, oricât de activ ar fi, nu prefigurează totuși o dependență afectivă excesivă ulterioară.

Atașamentul este influențat de experiența de comuniune afectivă din familie. Este mai arzător la copiii din familiile tinere în care există încă ardoare sexuală. La familiile mai puțin tinere atașamentul este, uneori, mai slab și apare mai evidentă nostalgia tatălui. Oricum, axa parentală creează nuanțe de afecțiune și atașament.

Aspecte deosebite sunt legate și de anxietate.

Se consideră că în copilăria timpurie există două feluri de anxietate: anxietatea față de persoane și situații străine, și anxietatea de separație. Treptat se constituie și anxietatea morală (Ph. L. Harriman, 1969) ca teamă de pedeapsă și trăire a sentimentului de vinovăție.

La unii copii de 12—14 luni, anxietatea față de persoane străine este foarte intensă. Interesant este faptul că la 15—16 luni unii copii aleargă pe stradă spre persoane străine care au ceva familiar, arătându-le simpatia — ca după ce constată în relația „face to face" că sunt persoane necunoscute — să fugă repede îndărăt la mama sau îngrijitoarea lui. Teama de persoane străine se diminuează spre vârsta de 3 ani. În schimb, anxietatea de acest tip se conservă față de „necunoscut". Ca atare, copilul poate manifesta teamă de „bau-bau", de „baba cloanța" de „moșu" etc. În astfel de situații se exprimă însă și aspecte de teamă morală (de pedepsire).

Anxietatea de separație (mai ales de mamă) ia în jurul vârstei de 21—24 de luni forme dramatice, mai ales dacă copilul este obișnuit ca mama să fie cu el tot timpul, sau dacă persoana care îngrijește copilul substituind mama este puțin tandră. Desigur, diferențele culturale joacă un rol important cu privire la relațiile mamă-copil. Se consideră că anxietatea de separație nu este totuși corelată strâns cu „atașamentul". Fenomenul de hospitalism, de abandon, în caz de avitaminoză afectivă operează, probabil, prin mărirea anxietății care acționează asupra resurselor intime ale dezvoltării, deteriorând-o. În genere, după vârsta de 2 ani, copilul începe să intuiască mai clar limitele ce i se impun, a căror expresie emoțională este tot mai impregnată de deliberări interne, ca expresie a sesizării conduitelor admise, a corectitudinii lor etc. Dialectica motivațională ce o impune dezvoltarea, relaționează copilul cu cei din jur și se

implică. Cerința de afecțiune crește și se rafinează. Timid față de persoane străine, manifestă dorința de a le câștiga, de a fi simpatizat, se laudă, vrea să fie mângâiat. Uneori el dorește ceva și este refuzat, ori neluat în seamă, alteori este pus în situația de a sesiza alternativele, mai ales cele impuse de adulți, dar nu întotdeauna preferate de el, de copil. Din această cauză, la 2 ani, actul deliberativ este foarte încărcat efectiv și relativ nesigur. La 3 ani, conduitele se organizează strategic. Strategiile de evaziune se constituie din teama de pedeapsă. Copilul trebuie să traverseze această experiență a cadrului vieții concrete care stratifică o experiență afectivă, bogată și nuanțată. Și aceasta cu atât mai mult, cu cât, după momente de conflicte, negativism, izbucniri dramatice emoționale — constatând efectele tensionale ale reacțiilor sale și faptul că cei din jur au obosit și manifestă mai puțină solicitudine, și mai multă lipsă de disponibilitate afectivă, — copilul se simte părăsit și vinovat. Emoțiile și sentimentele de acest fel sunt deja expresii ale „dragostei", care este altceva decât atașamentul, chiar acaparant al copilului mic. Dragostea se formează din afecțiunea simbiotică față de mamă, care se conștientizează.

Atent la toate mișările mamei sau ale persoanei ce-l îngrijește, copilul devine atașat, dar în condiții mai complexe. El încearcă să redobândească atenția, afecțiunea, prin conduite deja probate ca de „succes". Când dobândește buna dispoziție, apropierea afectivă, confortul psihic care se constituie are toate dimensiunile ce se acordă, de obicei, termenului „fericire". Odată trăit acest sentiment, copilul este atent la condițiile de dobândire a acestuia, fapt ce determină un fel de invazie a imaginației în zonele afective. Comportamentele afectuoase se înmulțesc și creează „drăgălășenia" copilului antepreșcolar cu o dezvoltare psiho-afectivă echilibrată și bogată. Emoții complexe se manifestă și când este dus la spectacol, unde trăiește episoadele dramatizate, adeseori intervenind cu avertizări, dacă personajul pozitiv este în primejdie. În astfel de situații, ficțiunea scenică este considerată reală, situația de spectator devine invadată de emoții ce incită la intrusiune.

Prezintă importanță și dezvoltarea experienței „reticenței". Deși restrânsă, această formă de experiență echivalează cu apariția unei reflexivități mai mari privind ceea ce este permis și ceea ce nu este permis. În acest cadru se dezvoltă conformități la dorințele celorlalți, mai ales la solicitările adultului (pe verticală). Se dezvoltă complezența, comportarea relativ diferențiată față de diferite persoane, reglementată de caracteristicile acestora, și mai ales se dezvoltă neliniștea umană față de ceea ce este primejdios, perfid, rău, brutal. Se dezvoltă timiditatea, are loc declinul țipătului ca reacție de protest. Reacțiile opozante sunt implicate și ele în constituirea identității primare. La 2 ani acestea pot deveni foarte intense. Cele mai multe manifestări de mânie, ostilitate, agresivitate și negativism sunt legate de exercitarea obiceiurilor și a regimului zilnic. Or, se știe că acestea încorporează reguli de conviețuire. Pe al doilea loc stau manifestările protestatare și ostile față de autoritatea celor din jur (conflicte de autoritate). Pe locul trei se află reacțiile de mânie și protest față de dificultățile care se manifestă în joc sau în traseele de realizare a dorințelor. Spre 3 ani reacțiile protestatare ale copilului se diminuează (se semnalează un declin al țipătului de scurtă durată). Stările afective ale copiilor mici sunt intense, fără a fi profunde. Ele se multiplică, se diferențiază și se complică. Axul diferențial afectiv al ambilor părinți creează echilibrul în familie și în comportarea copilului cu ei.

Identitatea exprimă o disponibilitate complexă, structurată, concretizată în lărgirea sinelui. Laturile ei se exprimă prin identitățile la care ne-am referit deja. În identitatea cultural-socială este implicată și identitatea etnică și de apartenență religioasă. Acestea se pot exacerba în situații tensionale.

4. EXPANSIUNI ALE CUNOAȘTERII

În perioada primei copilării se dezvoltă intens jocul de manipulare sub influența trebuinței interne de a acționa asupra lumii și a o schimba. Este o activitate încărcată de disponibilități psihoafective imaginative, ce ocupă o mare parte a zilei. Jocul este o expresie a activității efectuate spontan, din plăcere, încărcată de satisfacții. În joc, se încorporează, treptat, evenimentele vieții, decupaje situaționale. Există o componentă cognitivă (și inclusiv formativă) importantă privind integrarea socială a copilului în joc. Există, de asemenea, și componente afective foarte subtile. Structura culturii influențează jocul copiilor. În mediul rural, copiii se antrenează în jocuri legate de obiecte și situații, afară din casă (în curte cu animale, bețe etc.). În creșă, jocurile sunt mai supravegheate. În toate cazurile sunt influențate de anotimpuri, vârstă și chiar de modă.

În genere, în joc obiectele devin interesante deoarece sunt plasate într-o poziție psihologică care le favorizează și se supun unei preschimbări încărcate de o energie participativă foarte intensă.

Biblioteca Județeană Constanța

Încă în primul an de viață, copilul simte plăcerea în a se juca cu propriile mâini, cu picioarele, aruncă obiectele, trage. Între 1—3 ani, jocul se încarcă de o amplă simbolistică, ce-i creează o formă de participare deosebită. J. Piaget, interesat de această problemă, a considerat că se poate vorbi de trei grupuri de simboluri ludice. Un prim grup este legat de interese și forme de exprimare corporale proprii, un al doilea grup este legat de sentiment, de familie și relații familiale, și un al treilea grup de curiozitatea privind proveniențele.

Există scheme simbolice ludice. Ele variază în funcție de complexitatea, densitatea și antrenarea psihică pe care o exprimă. Sunt scheme dominante de proiectare și scheme dominante de asimilare.

Printre schemele de proiectare, J. Piaget vorbește de schema tip (A_1,) foarte simplă, în care se proiectează forme de acțiuni cunoscute (obișnuințe umane) pe obiecte neînsuflețite. De pildă, ursulețul (jucărie) doarme, păpușa mănâncă sau stă cuminte. Tipul B_1, de proiectare, este ceva mai complicat și cuprinde elemente de imitație. Copilul pune păpușa să telefoneze (la telefonul-jucărie), în rolul unei persoane cunoscute bine, care este imitată.

Schemele de asimilare se caracterizează prin încorporarea unei conduite ce este caracteristică unor obiecte.

Schema A_2 este ilustrată, de J. Piaget, prin situația în care copilul își plimbă degetele pe masă și la un moment dat ritmul lor evocă mersul căluțului : se plimbă degetele pe masă, se plimbă, se plimbă... tropăie, tropăie... căluțul.

B_2, ca schemă ludică, încorporează evenimente trecute și creează simboluri de completare. Copilul se joacă de-a ascunselea cu un văr plecat de o săptămână. La 3 ani jocurile de alternanță (copilul este pe rând mamă și copil în jocul cu păpușa) fac parte din această categorie a simbolisticii ludice.

Schemele A_3 și B_3 sunt scheme simbolice combinatorii cu scene întregi. Ele pot fi combinații compensatorii (B_3) cum ar fi, de pildă, jocul „de-a apa din găletușă" (în lipsa apei) după o situație în care s-a refuzat copilului un joc cu apa la robinet. Astfel de jocuri se manifestă și în situațiile în care i se interzice copilului să meargă la bucătărie. J. Piaget [172] relatează reacția joc a unui copil care povestește ursulețului că un băiețel a mers la bucătărie și acolo cineva a scăpat apa fierbinte și l-a ars.

Schema C_3 de combinații lichidatorii apare și ea când se acceptă o situație de interdicție sau frustrare, dar se transfigurează simbolic.

Așa, de pildă, un copil neglijat — deoarece a apărut în familie un alt copil — se joacă cu două păpuși, una mică și una mare și face să plece în lume păpușa mică, iar cea mare să rămână cu mama. Aceeași schemă se manifestă în jocul ce apare într-un alt exemplu descris de J. Piaget. Copilul așezat pe un scaun mai înalt, pe care îi este frică să stea — se joacă cu păpușa sau ursulețul, spunându-i că este foarte bine să steă cuminte pe un scaun mare, e foarte bine — o să crească mare etc. (autosugestie).

În fine, schema D_3 de combinare anticipativă (lichidatorie sau de compensație) este, de asemenea, complexă. Se poate desprinde din situația următoare. Copilul e chemat la plimbare și nu vrea, începe să spună că un copil s-a dus la plimbare și a venit un urs mare și era cât pe ce să-l mănânce pe copil. Aceeași schemă funcționează cu alte nuanțe când copilul relatează că un prieten i-a spus că un copil a pățit cele de mai sus.

Schemele combinate sunt foarte active la 3—4 ani. La 5—6 ani sunt încorporate în jocul cu subiect și rol.

Simbolistica jocului se complică treptat, începând de la folosirea de obiecte subordonate imagisticii ludice, la mânuirea de comportamente în care copilul devine un personaj imaginar — își asumă un rol prin asimilare de conduite adulte.

La 18 luni, copilul poate deveni în joc avion, mașină, tren, iar uneori pisică, robinet, orice. În acest moment al dezvoltării ontogenetice este dominant încă jocul cu obiecte, acțiunea creând consistență rolului trăit de copil în joc. Concomitent, jocul cu adultul se dezvoltă în trei direcții : prima este a jocului de hărțuială și trântă, ridicare și aruncare în sus, joc zgomotos de mișcare și de energizare, a doua este a jocului verbal — fie sub formă de interogații continui complexe — fie sub forma relatării de povestiri (basme), în al treilea rând sub forma jocului didactic în care adultul îndrumă copilul treptat și discret.

La 2 ani, copilul se joacă cca 90% din timp. Totuși, părăsește ușor jocul pentru masă. La 2 ani și jumătate copilul preferă jucăriile* cu roți cu care poate transporta — jucăriile mecanice, combinele, jucăriile muzicale, păpuși, animale, marionete, schemele ludice de proiectare devin mai active, dar și jocurile distractive, cum sunt baloanele de săpun chiar jocul cu apa, teatrul de marionete. Copilul dorește foarte mult jucăria, dar poate să o părăsească foarte repede. Jocurile permit combinări, alergare, observare. Evenimen-

* Există muzee ale jucăriei. La Muzeul pedagogic din Paris se află un sector privind jucăria copilului (1959).

tele se revarsă în joc. Desigur, interesează și materialele de joc și în această categorie intră jucăria, dar și cuburile, mozaicurile și nisipul, plastilina, lutul, focul*, pensula și culoarea, iar spre 3 ani intră în seria preferințelor tricicleta, mingea, cercul, balonul etc. Jocurile devin mai absorbante și copilul se simte frustrat dacă este luat brutal de la joc.

Jocul copiilor mici este întâi singular, simplu și spontan. Treptat, se decentrează de pe obiect mutându-se pe subiectele acțiunilor umane. Acestea încep să se dilate și să se combine. Condiția mintală a jocului se amplifică. Apar noi tipuri de joc („de-a familia", „de-a doctorul" etc.), se instituie numeroase relații între copii și se complică situația psihologică a jocului.

Aceste jocuri pot avea o oarecare longevitate și se pot încărca cu tot felul de evenimente, deși, în genere, au un conținut actional simplu și repetitiv (adeseori). Relațiile din joc au funcții multiple, ele întăresc cooperarea relațiilor pozitive active, dar pot pune pe primul plan și relații negative, tensionale.

Schematic, am putea considera că spre 3 ani se poate vorbi de un debut al jocurilor colective cu roluri. În acestea, simbolistica ludică este amplă și coerentă, iar acțiunea tinde să cuprindă sporadic mai multe personaje. În jocul cu subiect se pot vedea numeroase elemente de imitație (sunt imitați copiii mai mici, răsfățându-se copiii mai mari sau adulții). Interesul pentru joc devine din ce în ce mai mare, ceea ce pune în evidență organizarea primară a sensurilor experienței acumulate. Jocul impune forme de conduite noi și, firește, atitudini. Rolurile, oricât de fragmentare ar fi, organizează forme de cooperare sau de proiecție afectivă (atracție, simpatie, atenție afectivă). De altfel, una din modalitățile de demonstrație a simpatiei constă în arătarea (etalarea jucăriilor) sau dăruirea lor chiar provizorie. Copiii se laudă uneori cu jucăriile: la 2 ani copilul se joacă mult cu orice, inclusiv la masă cu tacâmul, cu mâncarea, cu pâinea etc. La 2 ani și jumătate construiește din pietre, nisip, cuburi (cuburi pe verticală) și strică obiectele din curiozitate. Datorită limbajului, obiectele încep să poată fi folosite pentru orice (prin aceasta jocul începe să-și exercite funcții de activitate fundamentală formativă și stimulativă a resurselor psihice).

Imaginația este în mare progres. W. Wolf a înregistrat la această vârstă 6—7 situații imaginate în 2 ore.

* În perioada antepreșcolară, copilul trece prin experiența cognitivă a aerului, apei, pământului și focului, încorporându-le în experiența primară.

La 3 ani, copilul se joacă și construiește și pe verticală și pe orizontală, merge pe marginea trotuarului, îi place să învingă mici obstacole, organizează însă și mici sabotaje ale jocului altora.

Conduita copiilor în joc depinde de starea sănătății, de caracteristicile afectivității.

În această ordine de idei, copiii viguroși se joacă tot timpul și își schimbă ușor interesele, preferințele și direcția jocului, în timp ce copiii mai debili, ca sănătate, se joacă mai mult singuri preferând jocuri liniștite. Când interesul le este foarte solicitat, intră în jocurile colective. Copiii debili mintal se joacă violent, iar cei foarte inteligenți sunt absorbiți de jocuri liniștite, cu multe episoade suplimentare în care se joacă singuri. Unii copii inteligenți se joacă mult, vorbind și acționând jocuri în care interpretează două roluri (de mămică sau tătic și de copil), schimbând ținuta și vocea după rol. Acesta este debutul jocului de-a alternanța.

Dezvoltarea sociabilității copilului în joc face progrese importante între 1 și 3 ani. În primul rând, conduitele copilului devin mai coerente față de solicitările jocului, mai ales spre vârsta de 2 ani. În al doilea rând, lumea devine pentru copil un fel de spectacol ce-l atrage, dar la care nu vrea să participe singur și pentru aceasta solicită pe fiecare să-l secundeze.

La 2 ani, copilul se joacă în tovărășia altor copii, oprindu-se din când în când spre a se odihni și observa jocul partenerilor. Momentele de observație constituie un fel de participare la jocul altora. În genere, cooperarea cu alți copii este complicată și dificilă, adeseori dramatică. Apar totuși unele conduite de complezență, cum ar fi surâsul, atracția altui copil prin declarații de asistență („vino să vezi ce frumos mă joc eu" !). Copilul sub 2 ani nu poate să se joace cu alți copii din cauza caracterului restrictiv al atenției de care dispune și a cooperării complexe solicitate de joc — ce-l depășește. Totuși, după vârsta de 2 ani copilul poate să-și aștepte rândul cu alți copii la diferite activități ce îi sunt solicitate. Relațiile pe verticală sunt mai facile. Cu copiii mai mici este mai înțelegător și cooperant, iar cu copiii mai mari, mai activ și integrat. Cu persoanele mari care se joacă cu el este perfect integrat.

După 2 ani și jumătate, relațiile în joc se pot împărți în active (pozitive și negative), pasive (care pot fi, de asemenea, pozitive și negative) și defensive. Printre relațiile pozitive active se pot enumera situațiile în care copilul dă o jucărie, mângâie un copil sau îi propune să facă schimb de jucării. Relațiile active negative sunt legate mai ales de răpirea de jucării și de ceartă, care uneori degenerează în bătaie. Cearta este o încăierare pe plan verbal. Printre

relațiile pasive pozitive se pot cita cele în care copilul acceptă mângâierea, schimbul de jucării etc. Relațiile pasive negative sunt cele în care copilul încasează blamul, cearta și chiar bătaia de la partenerul său. În toate cazurile interesează motivația. Desigur că răpirea jucăriei are o semnificație și un substrat psihic, dacă e vorba de o jucărie preferată, sau dacă cel ce o face vrea să dea jucăria unui copil ce nu are jucării, ori vrea să facă ordine — ori acaparează pur și simplu jucăria. Între formele de cooperare ce se constituie în perioada primei copilării, rugămintea are un statut aparte. Ea poate degenera în răpire sau în bătaie pentru jucărie. Și relațiile defensive pot fi active (fuga, solicitarea de ajutor de la educatoare sau de la mama, angajarea în bătaie pentru apărare). Au o oarecare incidență relațiile defensive pasive ce se exprimă prin faptul că cel căruia i se ia jucăria plânge doar la vederea micului agresor ce se apropie. În astfel de cazuri, copilul ce plânge nu a găsit un alt mijloc de a se descurca.

•

Bazele dezvoltării conștiinței. Emanciparea motorie, activitatea cu obiectele care se pot supune mai multor intenționalități dependente de dorințele și voința copilului creează condiția trăirii de către acesta a faptului că el este cauză a acțiunii, subiect al activității. Mai mult decât atât, el poate efectua o multitudine de acțiuni. Dependența ecranului acțional de propria persoană creează intuirea acesteia, dar și reprezentarea despre sine, inclusiv aprecierea generală despre sine în comparație cu ceea ce ar dori alții (mai ales părinții) ca el (copilul în cauză) să fie și să facă. Acest *alter*, constituit din interiorizarea cerințelor parentale, acționează în sentimentul vinovăției și în cel al obligației. Oricum, perioada primei copilării denotă o evidentă evoluție pe acest plan. Anumite reguli ale mediului de cultură devin motive evaluative, ceea ce creează germenele unui fel de *alter* desprins de modelele ce i se impun, ce se insinuează latent în substructurile conștiinței reprezentării despre sine.

Diferențiat de aceasta este instanța mai discretă a „ceea ce trebuie să facă copilul în comparație cu alți copii". Imaginea parentală de referință este mai tolerantă și amplă decât imaginea lui *alter* la 2 ani. La 3 ani, amândouă aceste imagini sunt în creștere cu tendința de egalizare și suprapunere discretă. Ca atare, are loc procesul de diferențiere a structurilor conștientului și a constituirii în

subconștient a unor acceptori ai acțiunilor cu funcții de control. În contextul conștiinței se formează și elemente morale apreciative și plăcerea înțelegerii regulii ca și supunerea la aceasta.

5. PROCESUL DE IDENTIFICARE

Fără îndoială, în structura comportamentului imaginea de sine, identificarea de sine ca atare joacă un rol important. În acest proces există numeroase complicații cognitive (menționate mai sus), dar și implicații afective.

Extras din domeniul speculațiilor, fenomenul identificării — legat de conștientizarea identității — a fost studiat mai ales prin „recunoașterea de sine" în oglindă a copiilor mici.

Problema nu este însă atât de simplă pe cât pare. Modelul interior implicat în identificarea în oglindă nu poate servi ca reper de recunoaștere decât după ce s-a constituit ca atare, devenind expresia imaginii de sine, sau cel puțin a ceea ce se numește „sinele corporal" ca expresie a sinelui material. Se pot diferenția cel puțin două serii de evenimente cognitive în actul de identificare din oglindă. Primul se referă la recunoașterea faptului că în oglindă se află propria persoană sau imaginea ei, al doilea la faptul că ceea ce se vede în oglindă nu este o persoană în carne și oase, concret înconjurată de lucruri concrete, ci o imagine ce se mișcă în spațialitatea imaginilor ce reflectă prin spațialitatea imaginilor, spațialitatea realității.

Imaginea speculară (în oglindă) se manifestă încă la sfârșitul primul an, printr-o privire atentă manifestată prin gest-control sau supraveghere a imaginii, apoi prin explozie de energie ce poate fi considerată „comprehensiune".

Printre primii care au conturat semnificația și momentele de identificare în oglindă a copiilor a fost Preyer (1887) apoi, ceva mai târziu, Baldwin (1897) și Ch. Darwin (1897). Preyer considera că recunoașterea de sine a copilului în oglindă devine evidentă la 19 luni. Darwin a plasat-o mai devreme, la 17 luni. În fine, în această enumerare se înscriu studiile lui Merrill și Palmer (1931), dar mai ales cele ale lui A. Gasell (1934), care a dat o mai mare consistență problemei, făcând referiri la evoluția rolului de identificare în oglindă și la copiii mai mari la care acest act capătă semnificații noi. Identificarea primară a fost plasată de A. Gesell la peste 2 ani. Mai recent Réné Zazzo a deplasat spre 3 ani această recunoaștere în urma efectuării unei vaste serii de experimente

(inclusiv comparative ; copil-maimuțe pui) efectuate între 1972—1976, experimente ce au fost condensate într-o lucrare și în trei filme interesante. R. Zazzo semnalează (1972) o mare perplexitate a copilului în fața oglinzii, între 18 și 24 de luni, însoțită de bucuria de recunoaștere, oarecare teamă (anxietate) și uneori evitare. Oricum, comportarea generală a copilului este ca față de propria dublură ce ar avea o stare existențială proprie [281]. Dualitatea existențială nu se mai manifestă la 3 ani, deși copilul păstrează la această vârstă o mentalitate animistă față de jucării și chiar față de unele obiecte și situații.

În aceste faze timpurii ale dezvoltării umane sunt încă puțin coezive cele trei fațete mai importante ale *sinelui : sinele corporal material* (ce se referă la conștientizarea caracteristicilor proprii corporale), *sinele social* (ce se referă la statut, rol-apartenență de grup social) și *sinele spiritual*, care se referă la aptitudini, activități și circularea acestora. Acesta din urmă este, dacă se poate spune, „sanctuarul emoțiilor și dorințelor".

Capitolul IV

A DOUA COPILĂRIE (de la 3 la 6 ani)

(PERIOADA PREȘCOLARĂ)

1. PREZENTARE GENERALĂ

În societatea contemporană din numeroase țări, printre care și țara noastră, copilul preșcolar ia contact mai strâns cu mediul de grădiniță, diferit de cel familial, și traversează observativ mediul social (strada, magazinele, mijloacele comune de transport).

Deși integrate în aceeași viață socială, cele trei componente ale mediului solicită copilului nu numai ajustări ale comportamentului la sisteme nuanțat diferite de cerințe, în condiții de tutelă, protecție și afecțiune diferite, dar creează, concomitent, și o mai mare sesizare a diversității lumii și vieții, o mai densă și complexă antrenare a deciziilor, curiozității, emoțiilor și cunoașterii în situații numeroase inedite. În aceste condiții se dezvoltă bazele personalității copilului, dar și capacitățile de cunoaștere, comunicare, expresia și emanciparea personalității. Se dezvoltă, de asemenea, capacitățile de proiectare în contextul evenimentelor prin care trece copilul. Capacitățile de cunoaștere devin complexe, sunt însă specific impregnate de caracteristicile vârstelor.

Concomitent cu dezvoltarea capacităților perceptiv observative, se dezvoltă reprezentările (evocatoare, de completare, de anticipare și fantastice). Fluiditatea acestui plan de produse psihice — revers al perceperii realității — alimentează imaginația, comportamentele și strategiile mintale care sunt încărcate de o simbolistică amplă și o emoționalitate complexă, fapt ce conferă perioadei preșcolare acea unicitate ce face să fie minunata vârstă de aur a copilăriei.

Tipul fundamental de activitate este jocul, care reprezintă o decentrare a psihicului de pe activitatea de percepere pe activitatea de implantație în viața cultural-socială, prin simbolizări ample și complexe. Tipul de relații se nuanțează și se diversifică, amplifi-

cându-se conduitele din contextul colectivelor de copii. Are loc concomitent și diferențierea conduitelor față de persoane de diferite vârste și ocupații, aflate în ambianța cultural-socială a copilului.

Și dezvoltarea fizică este evidentă în perioada preșcolară. De la 3 la 6 ani are loc creșterea de la aproximativ 92 cm la 116 cm ca statură, și o creștere de la circa 14 kg la 22 de kg ponderal. De asemenea, are loc o schimbare și dezvoltare a structurii mușchilor, descrește ponderea țesutului adipos, pielea devine mai elastică, mai densă și mai puțin friabilă, procesul de osificare este intens la nivelul epifizelor oaselor lungi, a celor toracice, claviculare, dantura provizorie începe să se deterioreze și mugurii danturii definitive se întăresc (atlasele Greulich și Pyle permit calcularea vârstei de creștere-dezvoltare prin vârsta osoasă). Organismul în întregime devine mai elastic, mișcările mai suple și sigure. Persistă o oarecare iritabilitate a căilor rinofaringiene și implicit o sensibilitate față de bolile copilăriei, plus o ușoară contractare de gripe și afecțiuni bronho-pneumonale.* Tot în perioada preșcolară continuă dezvoltarea diferențierilor fine în antrenarea funcțională a structurilor scoarței cerebrale, angajarea mozaicală fină a zonelor vorbirii și a dominației asimetrice a uneia dintre cele două emisfere (de obicei, stânga), fapt ce determină caracterul de dreptaci, stângaci sau ambidextru a manualității copilului. În sfârșit, dezvoltarea biochimismului intern devine mai complexă și impregnantă de hormonii tiroidieni și cei ai timusului (glanda creșterii).

Deosebit de activă este formarea comportamentelor implicate în dezvoltarea autonomiei, prin organizarea de deprinderi și obișnuințe. Dintre acestea ne vom referi la câteva mai specifice (comportamentele alimentare, de îmbrăcare și igienice).

Comportamentele alimentare se culturalizează intens. Se știe că alimentarea nu este numai un act de satisfacere a unei trebuințe vitale de întreținere a organismului. Alimentația este impregnată de o serie de ritualuri și s-au diferențiat în mesele principale ale zilei, micul dejun, prânzul și cina, iar pentru copil un plus de două gustări. Consistența și orele acestor mese se află în plină transformare sub influența regimului de viață modern. Cea mai evidentă schimbare constă în creșterea consistenței micului dejun și a cinei și diminuarea consistenței și duratei mesei de la mijlocul zilei ca și ieșirea desertului din regimul de aliment premial, pentru a se generaliza ca aliment util integrat în hrănirea rațională. Există însă un

* În cadrul măsurilor medico-profilaxice se fac vaccinări în campanii medico-sanitare de prevenire a bolilor contagioase.

alt aspect al alimentației, cel al modului cum se realizează. Din acest punct de vedere interesează așezarea și ținuta la masă, utilizarea tacâmurilor (linguriță, furculiță, cuțitul etc.), paharului și a altor ustensile (solnița, șervețelele etc.). Perioada preșcolară este dominată de intensificarea consolidării deprinderilor legate de folosirea acestor ustensile (latura instrumentală a alimentării). Spre sfârșitul perioadei preșcolare, aceste deprinderi sunt evidente.

Tot în procesul alimentației există un al doilea cerc de conduite, cel al reacțiilor cultural-sociale privind modul de a se servi, de a cere, de a mulțumi, ținuta la masă, relaționarea cu ceilalți, atenția la cerințele acestora. Acestea iradiază și în alte zone ale conduitelor civilizate, fiind întreținute apoi de cele din urmă.

În perioada preșcolară, latura instrumentală a alimentației trece prin faze progresive complexe. La 3 ani, copilul reușește să mănânce cu furculița bucăți de carne ce i-au fost tăiate în prealabil. Între 4 și 6 ani își însușește conduitele de utilizare adecvată a furculiței, lingurii și lingurițe, paharului cu apă, a șervetului, solniței etc. Copilul trece la o alimentație complexă. La 4 ani, preferințele alimentare devin mai selective.

Pe planul conduitelor alimentare există neadaptare culturală alimentară și mica psihopatologie alimentară. Neadaptarea culturală alimentară se exprimă prin carențe în constituirea deprinderilor curente implicate în alimentație în sensul celor mai sus descrise. Mânuirea grosolană și stângace a tacâmurilor, ori ignorarea lor, nefolosirea șervețelelor, împrăștierea de alimente, murdărirea feței de masă, tendința de a nu ține seamă de ceilalți în timpul mesei etc. fac parte din însemnele inadaptării cultural-alimentare.

La acestea se adaugă mica psihopatologie alimentară. E vorba de unele reacții nevrotice sau unele reacții excesive ca voma, dezgustul, obsesiile alimentare (de dulciuri) sau refuzul lor, stocarea în gură de boluri alimentare ce nu pot fi înghițite etc.

Între 4 și 5 ani, copilul trece printr-o diminuare a poftei de mâncare, adesea determinată de monotonia regimului alimentar sau de tensiuni afective.

Progresele similare se manifestă și în domeniul culturalizării legate de îmbrăcare, igienă și toaletă. Îmbrăcarea implică numeroase deprinderi, dar și competențe implicate în decizia de a alege îmbrăcămintea în funcție de o serie de factori sezonieri sau ai zilei (îmbrăcămintea de zi și îmbrăcămintea de noapte). Interesează încă și dacă îmbrăcămintea este ordonată, dacă este curată, neglijentă, adecvată, cochetă, dacă este așezată seara astfel ca a doua zi să fie nesifonată etc.

La 3 ani, copilul este dependent de adult pe acest plan. La 6 ani, el dispune de numeroase manualități și deprinderi legate de îmbrăcare.

O problemă interesantă prin latura psihologică pe care o implică este aceea a conținutului buzunarelor copiilor.

Copilul de 3—4 ani are buzunarele relativ goale. Spre 5 ani, încep să cuprindă dulciuri și anvelope de dulciuri, spre 6 ani unele obiecte mici, dopuri, baloane, pietricele colorate, capse și chiar cioburi de sticlă colorată. Igiena alimentară, de spălare a mâinilor înainte de orice masă și după orice vizită la toaletă, spălarea obrazului, a urechilor, a gâtului, baia, tăierea unghiilor, pieptănarea părului, spălarea dinților, conduita la toaletă, folosirea hârtiei igienice, a jetului de apă etc. precum și folosirea de loțiuni, folosirea batistei etc. oglindesc gradul de dezvoltare a deprinderilor igienice, dar și interesele copilului care contribuie la formarea imaginii de sine. Și pe acest plan există diferențe mari între copii. Unii se îngrijesc excesiv sau prelungit, deoarece transformă momentele de îngrijire în joc. Sunt și copii cărora le este teamă de apă sau rămân indiferenți față de murdărie. În genere, până la 6 ani copiii reușesc să știe să se spele pe dinți (deprinderi) și să o facă zilnic (obișnuința). În majoritatea cazurilor, ei devin sensibili la curățenie, iar fetițele manifestă adeseori forme evidente de cochetărie.

Prin toate cele descrise mai sus, copilul își însușește elementele de bază ale fondului de adaptare culturală, amplu concentrate în așa-numiții „cei 7 ani de acasă". Expresia își menține sensul, deși anii nu mai sunt 7, ci 6, și substanța conduitelor la care se referă nu se mai dobândește numai în familie, ci și în grădiniță.

Prezintă interes, de asemenea, o serie de aspecte legate de somn. În perioada preșcolară, copilul acceptă mai greu să meargă la culcare, spectacolul relaționării cu ceilalți, interesul pentru ce fac adulții (adultrism) ca și plăcerea jocului fiind de mare atracție. Protestul față de mersul la culcare poate fi verbal, evaziv sau categoric, de tergiversare, încărcat de tot felul de tranzacții, ca și de necesitatea de a avea un fetiș, prezența unei persoane (mai ales mama), a unei surse de lumină (cu ușa deschisă), cu liniște totală sau cu muzică etc. La 6 ani copilul exprimă încă astfel de probleme, inclusiv anxietate, teamă.

Există diferențe mari între copii în ceea ce privește adormirea, modul de a dormi (acoperit, descoperit, liniștit, zbuciumat), trezirea (prelungită, imediată), dispoziția (liniștit, tăcut, vesel, răsfățat, plângăcios).

Așadar, până la 6 ani are loc acest amplu proces de constituire de deprinderi exprimate prin conduite alimentare, vestimentare (de

îmbrăcare-dezbrăcare) și igienice etc. Importanța lor este foarte mare — pentru toată viața — și creează personalității un suport de adaptare ce are ecouri profunde ordonatoare generale, creând și un suport de responsabilitate pentru propria persoană și de autonomie reală, dar și de contribuție la structura conștiinței de sine, a eului corporal.

2. CARACTERISTICI PSIHICE GENERALE

Perioada preșcolară este una din perioadele de intensă dezvoltare psihică. Presiunea structurilor sociale, culturale, absorbția copilului în instituțiile preșcolare solicită toate posibilitățile lui de adaptare. Diferențele de cerințe din grădiniță și din familie solicită, la rândul lor, o mai mare varietate de conduite. Ca atare, contradicțiile dintre solicitările externe și posibilitățile interne devin mai active. Aceste forme de contradicții constituie puncte de plecare pentru dezvoltarea explozivă a comportamentelor, a conduitelor sociale diferențiate, a câștigării de modalități diverse de activități, a dobândirii de abilități înscrise în programele grădinițelor. Comunicativitatea și sociabilitatea copilului cresc în aceste condiții.

Deosebit de activă devine și contradicția dintre cerințele interne, dorințele, aspirațiile, interesele copilului și posibilitățile de a fi satisfăcute. Aceasta cu atât mai mult cu cât creșterea și diversificarea exprienței copilului constituie un imprevizibil teren de emergență a antrenării personalității infantile în nenumărate direcții și domenii. Pe acest plan se dezvoltă negativismul infantil, dar și o reglementare mai profundă, de fond, a întregii activități psihice, o interiorizare și un câștig de înțelegere a ceea ce este permis și a ce nu e permis, a ce este posibil și a ce nu este.

Copilul parcurge în perioada preșcolară și contradicții legate de modalități mai simple și primitive de satisfacere a trebuințelor și cerințelor implicate în trebuințele noi și în modalitățile mai complexe și civilizate de a fi satisfăcute. Pe acest teren se află conduitele de pe axa ordonat-dezordonat, conduite civilizate și conduite copilărești.

Contradicții specifice se constituie și în planul cunoașterii. Datorită dezvoltării imaginației, copilul descoperă faptul că imaginar el poate să se transpună în orice situație, fie ea și fantastică, pe când în realitate situațiile de viață sunt foarte restrânse și banale ca semnificație. Legată de această contrdicție se dezvoltă dorința de a crea, de a schimba, de a se îmbogăți și de a trăi din plin viața.

Perioada preşcolară poate fi împărţită în trei subperioade : aceea a preşcolarului mic (3—4 ani), a preşcolarului mijlociu (4—5 ani) şi a preşcolarului mare (5—6 ani).

Prima dintre ele, perioada preşcolară mică se caracterizează printr-o creştere a intereselor, a aspiraţiilor şi a aptitudinilor mărunte implicate în satisfacerea plăcerii de explorare a mediului. De la un relativ echilibru la 3 ani, are loc o trecere spre o oarecare instabilitate, o oarecare expansiune ce exprimă o mare decentrare de pe obiectele concrete şi manipularea lor pe integrarea obiectelor în strategii mai largi de utilizare în care li se conferă funcţii simbolice. Integrarea în grădiniţă se face cu oarecare dificultate la această vârstă, dată fiind dependenţa mare a copilului preşcolar mic de mama sa şi de ambianţa familială.

Instabilitatea psihomotorie, anxietatea crescută în situaţii de desprindere de mediul familial etc., contribuie la adaptarea dificilă a copilului la condiţiile de grădiniţă, fenomen semnalat în numeroase studii [30, p. 57—69]. Adaptarea este cu atât mai dificilă, cu cât copilul nu ştie încă să se exprime destul de clar şi nu înţelege prea bine ce i se spune. La acestea se adaugă inconsistenţa unor limite clare între realitatea personală subiectivă şi realitatea obiectivă, favorizând dilatarea şi inundarea realităţii obiective de realitatea subiectivă, fenomen descris de J. Piaget şi denumit prin termenul de egocentrism.

Ca expresie a dezvoltării, perioada preşcolară mică este vădit de trecere de la centrarea activităţii organismului pe satisfacerea necesităţilor imediate, adeseori dominant biologice — prin mijloace simple — spre activităţi în care devin mai complicate modalităţile de satisfacere a unor trebuinţe psihologice. Preşcolarul mic este instabil, foarte impresionabil, plânge râzând şi trece uşor de la o dispoziţie la alta. Durerea sa ca şi bucuria sunt explozive, totale.

Spre 4 ani, copilul devine mai puternic, dar şi mai neîndemânatic. Mişcările sale devin mai brutale, fapt explicabil, dată fiind antrenarea şi constituirea (încă instabilă) de foarte numeroase conduite implicate în cerinţele de autonomie, în condiţii variate, dar şi în contextul relativ rigid al regimului de viaţă din familie şi din grădiniţă.

În perioada preşcolară mijlocie, copilul traversează un uşor puseu de creştere. Pe plan psihologic se intensifică dezvoltarea limbajului [39] (între 3 şi 5 ani se câştigă cam 50 cuvinte pe lună). Tot evidentă este dezvoltarea autonomiei datorită progreselor ce se realizează în planul deprinderilor alimentare, de îmbrăcare, igienice (pe care le-am descris în paginile anterioare). Se intensifică, de asemenea, dezvoltarea conştiinţei de sine, fapt ce se exprimă prin creş-

terea opozabilităţii, a bravadei, a dorinţei de a atrage atenţia asupra sa (episod de negativism). Jocul devine în perioada preşcolară mijlocie o activitate de bază, încărcată de caracteristici active de manipulare a experienţei de viaţă, a observaţiilor, a emoţiilor, a acţiunilor şi a conduitelor ce se vehiculează în ambianţa sa, punând în evidenţă o mare experienţă socială achiziţionată şi capacitatea de a crea verbal şi comportamental roluri (prin mijloace dominant imitative) prin care copilul reconstituie episoade din realitatea înconjurătoare (jocul cu rol şi subiect). În genere, curiozitatea devine mai amplă şi abordează mai pregnant relaţiile dintre fenomene (relaţii de dependenţă, de cauzalitate, de condiţionare etc.).

În perioada preşcolară mijlocie receptivitatea copilului faţă de habitusurile conservate de familie şi apoi de grădiniţă creşte — copilul îşi însuşeşte regulile specifice implicate în convieţuirea din aceste colective — în orarul lor de fiecare zi. Copilul devine mai sensibil la semnificaţia evenimentelor. Conduitele lui devin mai nuanţate şi încorporează mai numeroase reacţii şi adresări reverenţioase. Creşte însă şi fragilitatea sa afectivă (crize de prestigiu). Îi plac poveştile, prezintă interes pentru cărţi cu imagini, pentru desen, modelaj, jocuri cu cuburi, teatru de păpuşi ori de marionete, TV., desene animate etc.

Preşcolarul mare (5—6 ani) manifestă, în ansamblu, o mai mare forţă, agilitate, inteligenţă, reticenţe în situaţii uşor penibile. Câmpul atenţiei este dominat de o înţelegere mai profundă a situaţiilor.

Există şi în perioada preşcolară mare o oarecare opoziţie faţă de adult, opoziţie ce se manifestă spontan ca atare, urmată de dorinţe vădite de reconciliere. La unii copii, atitudinile opozante sunt oprimate în comportament, dar alimentate subconştient. Se manifestă în conduitele alimentare (anorexie) şi pun în evidenţă susceptibilităţi nesatisfăcute — o stare mai tensională dintre dorinţele de autonomie şi dependenţa afectivă uşor contrariată de rivalităţi fraternale. Aceasta cu atât mai mult, cu cât, în numeroasele familii copilul preşcolar mai are unul sau doi fraţi mai mici. Caracteristică este la preşcolarul mare şi adaptarea mai evidentă a conduitelor faţă de diferite persoane, de caracteristicile acestora în cele două medii concurente, familia şi grădiniţa. În acest sens, copilul poate fi acasă destins, disponibil, iar în grădiniţă, răsfăţat, nervos, şi invers, fapt ce pune de asemenea probleme legate de dificultăţile sale de adaptare, manifestate prin aceste mari distanţe psihologice de conduită în cele două medii.

Adeseori, în timpul în care copilul are conduite încărcate de negativism există persoane devalorizate psihic pentru el — sau persoane cu care nu stabileşte relaţii fireşti datorită unor baraje psi-

hice (din teamă, din antipatie, din nesiguranță). Concomitent se exprimă cerința activă a copilului de a fi de folos adulților. Atenția mare față de aceștia se exprimă evident prin imitația discretă, contagiuni (inclusiv de dispoziție afectivă) etc. În perioada preșcolară mare, activitatea creatoare este evidentă, cu tendințe de diferențiere. Desenul, muzica, artizanatul mărunt, colajele, construcția, mozaicul interesează foarte mult copiii. La fel, micile serbări, poeziile, jucăriile cu cântece din colectiv [264] etc.

Capacitatea de învățare devine activă și este dublată de interese de cunoaștere care încorporează și forme mai evoluate de simbolizare în care acționează integratori verbali (alimente, păsări, flori, fructe etc.).

De altfel, în grădiniță copilul traversează programe educative diverse care-i măresc sensibilitatea intelectual-observativă, îl abilitează cu manualități tot mai complexe, uneori îl pun în contact cu elemente ale simbolisticii artistice (atelierele de creație plastică pentru copii de pe lângă muzee). Imaginația utilizează probabilul fantastic și mai puțin în viața de fiecare zi (ca efect al influenței planului intelectual corector), rămânând activă însă în joc.

M. Rambert [192] consideră că simbolistica infantilă este impregnată de un decalaj între dezvoltarea afectivității față de cea intelectuală. În acest sens, vorbește de o vârstă a simbolului mimat între 4 și 5 ani și o fază a identificării de simbol între 5 și 6 ani. În orice caz, dominația planului imaginativ este evidentă ca suport al dezvoltării simbolistice ludice, dar și a unei anumite coloraturi a universului mental al copilului.*

3. ADAPTAREA LA VIAȚA DE GRĂDINIȚĂ

Revenind la problema adaptării copilului la ansamblul cerințelor ce se exprimă față de el, inclusiv la diferențele dintre mediul familial și cel de grădiniță, putem considera că există, cel puțin, trei planuri ale conduitelor în care este solicitată adaptarea preșcolarului în mod diferit, planul deservirii, cel al prezenței regimului de activități obligatorii din grădiniță și implicit solicitarea intensivă a atenției, a memoriei, a activităților intelectuale, prin aceasta și planul integrării în colectivitate, în activitățile ce o caracterizează la un moment dat. Într-o cercetare axată pe aceste probleme și

* M. Rambert (în lucrarea *La vie affective et morale de l'enfant 1963*) a pornit de la teoria catarctică a jocului în versiunea lui J. Piaget și a creat tehnica marionetelor, utilă în stabilirea etiologiei complexe a tulburărilor psihice ale copilului.

aspecte s-au pus în evidență 6 tipuri de adaptare [226, p. 25—34] la mediul de grădiniță, acesta fiind mediul „nou"*.

1) Adaptarea foarte bună, ce se caracterizează prin despărțiri fără ezitări de persoana care a adus copilul în grădiniță, prin conduite saturate de curiozitate și de investigație activă în mediul de grădiniță. La acestea se adaugă stabilirea rapidă de relații cu educatoarea și cu copiii din grupă.

2) Adaptarea bună, ce se caracterizează prin despărțirea fără ezitări de persoana care a adus copilul la grădiniță, prin stabilirea facilă de relații verbale cu educatoarea și cu câțiva copii din grupă, dar cu atitudine de expectativă și nu atitudine activă de investigație.

3) Adaptarea dificilă, intermitent tensională, ce se manifestă prin nervozitate, reținere tacită (de mână) a persoanei însoțitoare, dispoziție alternantă, nesiguranță dar și curiozitate față de ambianță.

4) Adaptarea tensională continuă, ce se manifestă printr-o nervozitate de fond, prin reținere insistentă a persoanei însoțitoare (insistențe verbale — uneori scâncit), prin stabilirea de relații foarte reduse cu educatoarea și ceilalți copii — în limitele stricte ale solicitărilor de moment. Conduite de abandon evidente.

5) Adaptarea dificilă, ce se manifestă prin refuzul copilului de a se despărți de persoana însoțitoare, prin refuzul evasigeneral de a stabili relații verbale (mutism), prin blocajul curiozității și al investigației, prin dispoziția tensională evidentă și continuă.

6) Neadaptarea, refuz activ al copilului de a se despărți de persoana însoțitoare, negativism, uneori violent, conduite refractare, uneori agresive. În tabelul de mai jos au fost condensate caracteristicile adaptării copiilor preșcolari, în prima zi de grădiniță (în %).

Tabelul nr. 16

Preșcolari	Nr. de s.	Adaptarea, %					
		Foarte grea	Dificilă	Tensională continuă	Tensională intermitent	Bună	Foarte bună
mici	80	7	10	11,5	30	21,5	20
mijlocii	200	1,5	6	12,5	26,5	44,5	10
mari	220	–	1,5	9,5	13	66	10

* Au fost observați de noi și evaluate conduitele a 80 de copii din grupa mică, 200 din grupa mijlocie și 220 din grupa mare, timp de 10 săptămâni, câte 1 oră pe zi, 4 zile pe săptămână.

La preşcolarii mici există cazuri când adaptarea rămâne foarte grea multe zile în şir. În unele cazuri, părinţii abandonează şi nu mai aduc copiii la grădiniţă. Adaptarea dificilă poate dura la preşcolarii mici de la 4 la 8—10 săptămâni, cu o oarecare creştere a nervozităţii în a doua şi a treia săptămână. Nervozitatea acestora devine şi acasă mai mare şi este însoţită de anorexie (lipsă de poftă de mâncare) şi enuresis nocturn. Şi copiii cu adaptare bună manifestă o creştere a nervozităţii între săptămânile 4 şi 6 însoţite de fenomene semnalate pentru ceilalţi. Acest lucru se datorează probabil „oboselii" de adaptare, amplificate de diferenţele de regim din cele două medii.

La preşcolarii mijlocii, adaptarea foarte grea şi grea se ameliorează simţitor după 4—5 săptămâni. Totuşi, un procent de 3—4% din preşcolarii mijlocii rămân cu adaptare dificilă până la 8—9 săptămâni. Aceştia manifestă neparticipare la activităţi obligatorii, negativism, mutism. O parte din copii cu adaptare tensională intermitentă în primele zile se acomodează regimului de grădiniţă după 3—4 săptămâni, 5—6% din copiii acestei grupe (cu adaptare tensională) rămân însă în „alertă" tot timpul. Adaptarea afectivă este mai dificilă la aceşti copii decât adaptarea prin deprinderi şi obişnuinţe. Ei exprimă adeseori atitudini de abandon. La unii preşcolari mijlocii, ca şi la cei mici, se instalează după câteva săptămâni de frecventare a grădiniţei o afecţiune de tip simbolic (dependenţă afectivă) faţă de educatoare, atitudine uşor tensională, dar foarte utilă în constituirea de deprinderi şi conduite legate de regimul de viaţă. Preşcolarii mari devin după 3—4 săptămâni bine adaptaţi la regimul de grădiniţă. Un procent de 6—7% cazuri prezintă încă o tensiune uşoară şi nervozitate după 1 lună de la frecventarea grădiniţei. Cercetările descrise mai sus pun în evidenţă o adaptabilitate ceva mai ridicată la copiii preşcolari, fapt prezent şi în studiile efectuate de Margoulis J. (1956), în Franţa.

De semnalat ni se pare faptul că în primele faze de adaptare la regimul vieţii de grădiniţă apar, ca relativ în stare critică, zonele afectivităţii. În etapa a doua, jocul este relativ blocat, copilul manifestând mai mult o particularitate doar observativă după intrarea în grădiniţă.

În relaţia deprinderi — obişnuinţe, deprinderile rămân mai nealterate, în schimb, obişnuinţele trec printr-o fază critică evidentă acasă, deoarece orele de masă, culcare, joc etc. nu coincid totdeauna cu cele din orarul grădiniţei pentru astfel de activităţi. Activitatea intelectuală (observativă), memoria, atenţia, gândirea şi chiar inteligenţa — solicitate de activităţile obligatorii — sunt parţial blocate

aproximativ la 2—3 săptămâni după primele zile de frecventare a grădiniţei. În genere, la mulţi copii din grupa mică şi la o parte din cei din grupa mijlocie se manifestă neadaptare la situaţii de refuz (care se suportă greu), la situaţii în care se denunţă public vinovăţia sau incapacitatea, reaua voinţă (crize de prestigiu). Stilul de lucru prea rapid sau prea sever în timpul activităţilor obligatorii prelungeşte tensiunea de adaptare.

La copiii din grupa mijlocie şi la mulţi copii din grupa mare se constituie, după câteva săptămâni, două stiluri de conduită paralele : unul acasă, altul la grădiniţă. Adaptarea la viaţa de grădiniţă afectează tot latura afectivă şi a conduitei de acasă — creând o oarecare nervozitate şi exuberanţă timp de 3—4 săptămâni, după începutul frecventării grădiniţei. În această fază are loc transferul unor obişnuinţe (şi deprinderi). Uneori se manifestă o tendinţă de unificare a comportamntelor de acasă şi de la grădiniţă, prin transfer activ al stilului şi conţinuturilor activităţilor de grădiniţă la cel de acasă.

Aşadar, procesul de adaptare este relativ dificil şi complex şi are particularităţi în care se exprimă vârsta, temperamentul şi experienţa anterioară.

4 DEZVOLTAREA PSIHICĂ COGNITIVĂ

În ceea ce priveşte planul senzorio-perceptiv, tactul se decalifică relativ devenind un simţ de control şi susţinere a văzului şi auzului care colectează prioritar impresii până la 6—9 ani. Întregul plan perceptiv (haptic) se subordonează acţiunilor de decodificare a semnificaţiilor, care încep să se conştientizeze. Acţiunile perceptive se încarcă de intenţii şi se depurează relativ de impulsuri, căpătând direcţie, focalizare şi funcţii de întreţinere şi satisfacere a intenţiilor. În aceste condiţii, percepţia devine observaţie perceptivă ce serveşte învăţării în largă măsură. În ansamblu, satisfacerea trebuinţelor biologice devine dependentă de trebuintele psihologice care se dezvoltă şi se dilată, fiind întreţinute de curiozitate, care capătă un statut similar cu cel al jocului.

Senzaţiile şi percepţiile furnizează materia primă extrem de importantă pentru planul mintal şi al acţiunilor desfăşurării în mediul înconjurător şi în cel cultural.

Copilul preşcolar începe să cunoască interiorul şi exteriorul locuinţei şi al grădiniţei, strada pe care merge spre grădiniţă, sau eventual magazinul alimentar. Începe să cunoască denumirea mobilierului, camerele, particularităţile acestora, poate identifica locul a diferite obiecte. Curiozitatea copilului explorează caracteristicile fiecărui membru al familiei, identitatea acestora, comportarea ; de

asemenea cunoașterea persoanelor din grădiniță se realizează ca o identificare a lor. Copilul preșcolar începe să fie interesat de condițiile de viață, de activitățile și profesiunile umane de bază, ca și de bunurile implicate în aceste activități (agricultură, industrie, ateliere, magazine, frizerie, mijloace de transport, librării, poștă, dispensare, croitorie). Lumea uneltelor începe să fie cunoscută : plugul, tractorul, semănătoarea, combina etc., dar și bicicleta, motocicleta, automobilul, troleibuzul, tramvaiul, autocamionul, trenul, vaporul, barca, avionul [179] etc. Încep să fie cunoscute semnele de circulație, pentru pietoni, semafoarele colorate. Se construiesc cunoștințe cu privire la oraș și sat și se fac avansuri importante în ceea ce privește cunoașterea naturii, plantele și viața lor, părțile lor, animalele. Încep să se consolideze generalizări cantitative, logica practică a relațiilor : mărimea (lung, lat, înalt), cantitatea (mult, puțin, foarte puțin, deloc), spațiale (lângă, pe, sub, aproape, departe), ecuația temporală și spațială, parte-întreg (puțin, tot, nimic, mai mult, mai puțin, amândoi, sfert, jumătate, încă unul), succesiunea și simultaneitatea (acum, după aceea, întâi, după, deodată), comparația (la fel, tot atât etc.). Observația copilului (percepția organizată) este ancorată în situații diverse, complexe. Percepția de spațiu și timp începe să devină operativă. Experiența consolidează constante perceptive, conservanți, mărimi de la distanță. În toate aspectele de mai sus este implicată dezvoltarea și operarea cu limbajul.

La copiii orbi și ambliopi percepția și logica spațială prezintă caracteristici care arată că în formarea lor au un rol important coordonarea mișcărilor de pipăire. La copiii cu tulburări evidente de limbaj, planul relaționărilor este mai puțin dezvoltat, procesul de decentrare mai lent. Reprezentările, ca cele mai elementare abstracții legate de experiența perceptivă, sunt încărcate de impresii concrete.

Transformări calitative importante permit să crească gradul de înțelegere. Desigur, reprezentările sunt de mai multe feluri : reprezentări privind obiecte văzute, evenimente trăite, dar și reprezentări ale evenimentelor evocate care circulă liber dinspre adult și dinspre viața culturală. În aceste condiții au loc combinații de rezerve de experiențe acceptate. Acestea sunt reprezentări ale imaginației. Ele se construiesc fie în situații ce necesită completări pentru a fi înțelese aspectele noi, fie în situații în care este solicitată anticiparea, fie în situații de construcții mentale fantastice. Imaginația contribuie astfel la construirea posibilului, la substanțializarea și fluidizarea vieții interioare. În domeniul posibilului acționează reprezentările fantastice, care de fapt circulă liber prin intermediul „eredității sociale" (Conn), al substanței culturii în care trăiește copilul.

Un rol de seamă în dezvoltarea planului perceptiv și al activării reprezentărilor poate fi atribuit jocului. Acesta solicită și antrenează vigoarea, forța fizică, rapiditatea, suplețea și coordonarea, echilibrul, evaluarea spațialității, abilitatea în folosirea diferitelor părți ale corpului, mâinii și membrelor. Concomitent jocul solicită coordonare oculomotorie (tinta), coordonare audio-motorie (reacție la semnale sonore), tact, sensibilitate cutanată, presiune, temperatură.

Deosebit de activă se manifestă, după 4 ani, capacitatea de memorare. Datorită vorbirii, memoria capătă caracteristici psihice și sociale importante.

O serie de psihologi, Decroly, Claparède, dar și Istomina, Leontiev, ca și J. Piaget, referindu-se la memorie, arată că este mai activă în joc. În această condiție, copilul intuiește cerința fixării și păstrării sarcinilor care i se trasează. Copilul învață poezii și le reproduce cu plăcere. Reproducerea are însă unele aspecte în care se evidențiază o oarecare rigiditate. Astfel, copilul nu poate continua recitarea unei poezii dacă este întrerupt, trebuie să reproducă poezia în întregime. O altă caracteristică a memoriei constă în impregnarea ei cu elemente afectogene, ceea ce creează o relativ mare inegalitate a antrenării ei. Evidentă este implicația memoriei ca proces de fixare, păstrare, recunoaștere și reproducere în fixarea de conduite care redau pe cele ale celor din jur. Imitația pe acest plan se asociază cu observația, fapt ce creează până la urmă numeroase asemănări între stilul conduitelor celor din aceeași familie.

Totuși, copilul preșcolar uită repede fiindcă fixarea este fluctuantă și adeseori superficială. Dealtfel, câmpul încă relativ restrâns al capacităților de percepere și implicit de fixare, conferă păstrării și reproducerii caracteristici fragmentare. Recunoașterea, la rândul ei, este în plină dezvoltare ca însușire individuală. Solicitată mereu, în viața de fiecare zi, recunoașterea, mai mult decât celelalte caracteristici ale memoriei, se manifestă tot mai pregnant ca un fel de șira a spinării pentru activitatea psihică. Atenția este importantă în asigurarea desfășurării oricărei activități și prin aceasta o organizează și protejează, focalizând și centrând energia psihicului. Atenția voluntară este alimentată de inflația mare a dorințelor și intențiilor și necesitatea de a le finaliza. Jocul este, de asemenea, un teren de antrenare a atenției, de focalizare, concentrare, ca și de dezvoltare extensivă a atenției, adică de distribuire, de lărgire a angajării psihice. Concentrarea crește de la 5—7 minute (la preșcolarul mic), la 12—14 minute la preșcolarii mijlocii și 20—25 minute la cei mari — în situații obișnuite, și chiar 45—50 minute în joc — în audiția de povești ori vizionarea de diafilme, teatru de copii și alte situații culturale.

INTELIGENȚA

Toate acestea pun în evidență faptul că întreaga dezvoltare a inteligenței intră într-o nouă etapă. Ieșind din faza simbolică, după vârsta de 3 ani, inteligența parcurge o etapă de inventivitate ce pregătește gândirea operativă complexă (7/8 ani după J. Piaget și 6/7 ani după noi). Gândirea intuitivă operează cu reprezentări coordonate relativ. Acest fapt se exprimă, pe de-o parte, prin „direcția" ei, evidentă în discuțiile cu copiii și prin „coerența" ei exprimată mai ales ca deziderat interiorizat. Pe parcursul acestei faze, progrese importante face noțiunea de conservare. O serie de experimente cu pahare de aceeași mărime, umplute cu mărgeluțe (Piaget și Szeminska) ori cu lichid colorat (foarte numeroase variante), dintre care unul se păstrează ca ecran de referință, iar din celelalte se transferă conținutul în pahare de diferite forme și mărimi, pune copilului probleme dificile. Copilul de 3 ani și chiar cel de 4—5 ani (dar la alt moment al comparării) are tendința de a considera cantitatea de mărgele ori lichidul colorat ca fiind inegale, dacă vasul în care s-a făcut simultan mutarea este mai înalt sau evident mai plat, fapt ce modifică foarte mult „nivelul". Aceasta înseamnă că nu este încă elaborată deplin noțiunea de conservare. Schematismul și dependența cantității de nivel din mentalitatea copilului preșcolar constituie indicatori pentru pregnanța perceptivă care operează cu relația cantitate — nivel (ceea ce este în progres) și cu relația mult-puțin (ca instrument de relaționare curente), dar nu poate adăuga evaluarea „volumului". Cantitatea de factori implicați în evaluare este probabil prea mare (cantitate, nivel, volum). Aspecte asemănătoare se manifestă și în seriile numeroase de experimente cu plastilină sau alte materiale ce se pot modela, care sunt preschimbate în diferite forme perceptuale [11], a căror evaluare corectă este, de asemenea, alterată la un moment dat, de astă dată datorită elementelor de volum (spațialitate) și formă. În dinamica dezvoltării gândirii, corecția, dar și eroarea pe aceste planuri se datorează percepției [188] și reprezentărilor care operează încă lacunar. Totuși, aceste scheme de evaluare logică se formează. Dovadă faptul că „punctul critic" — de evaluare a conservării cantității și a altor constante perceptive" deși se menține — la acest nivel de vârstă, lasă să crească aria situațiilor în care constantele perceptive acționează relativ corect. Dealtfel, spre 6 ani copilul evaluează cu mai multă corectitudine obiectele de la distanță ca fiind mici sau mari — late sau înguste. După 5 ani și mărimea persoanelor este evaluată relativ mai bine de la distanță. În genere, schemele legice primare sunt privite ca „incapacități" chiar de către J. Piaget și ca efecte ale percepției și contextului de „aparențe" pe care aceasta (percepția) le creează. Noi le-am considera ca paliere de progres în dezvoltarea psihică și ca efecte de experiență și învățare. Dovadă, chiar un experiment evocat de J. Piaget pentru limitele operativității gândirii privind conservarea cantității. Cunoscutul psiholog elvețian a descris situația în care un copil pune deodată cu cele două mâini câte o mărgică în două vase foarte diferite (unul plat și altul înalt și subțire). În esență, copilul evaluează pas cu pas cantitatea prin egalitatea mărgelelor puse în vase. Copilul de 4—5 ani acceptă egalitatea și echivalența la un prag mult mai înalt decât în timpurile de experimente mai sus descrise — deși la un moment dat nu o mai face. La 6 ani acest prag se modifică lăsând o mai largă întindere de acțiune echivalenței și egalității. Există și alte aspecte ale gândirii intuitive. Tot J. Piaget descrie un experiment simplu dar interesant. I s-a arătat copilului o grămadă de mărgele de lemn cafenii și câteva albe, apoi a fost întrebat dacă sunt mai multe mărgele cafenii sau mai multe mărgele albe ; copilul s-a orientat, la 6/7 ani, pe relația cafeniu-alb și foarte greu pe sesizarea întregului. Dacă i s-a cerut copilului să-și imagineze că va face o salbă de mărgele cafenii fie și din mărgele de lemn — el a manifestat aceeași dificultate. Răspunsul oarecum tipic ce ni se citează este cam de tipul următor : Dacă fac „salbă cu mărgele cafenii, nu voi putea face alta tot cu mărgelele acelea, așa că salba din mărgele de lemn va fi albă". Interesante sunt și experimentele descrise de J. Piaget [171, p. 175—179] privind ordinea directă și inversă. E vorba de trei figurine ABC ce se introduc într-un tub de carton — cerându-se descrierea ordinii în care vor apărea din tub. Ordinea directă va fi intuită corect, nu și ordinea inversă (la 4—5 ani). Copilul nu va putea răspunde corect nici dacă se va întoarce tubul (CBA) ajungând iar la poziția inițială din poziția inversă.

La o altă întoarcere — copilul preșcolar de 5—6 ani — reproduce cu o rezistență evidentă la inversiune — formula CBA. La 6—7 ani, procentul copiilor care reușește să sesizeze inversiunile crește.

Și relația cauzală pune în evidență o serie de particularități. În cazul unor experiențe privind plutirea obiectelor, preșcolarul de 4—5 ani asociază mărimea cu greutatea. La 5/6 ani — după experimentări minuțioase și gradate — copilul, deși spontan, poate opera cu relația mărime — greutate, anticipează corect în numeroase situații, intuind principiul lui Arhimede [242]. Prin intermediul intuirii relațiilor, se constituie treptat intuiții articulate și ceva mai reversibile prin intermediul cărora se pregătește operația mintală ca reacție față de operații concrete, creându-se un alt raport între aparență și esență. Oricum, până la 6 ani gândirea dobândește o operativitate generală (nespecifică) relativ complexă cu o oarecare viteză

ce pune în evidență constituirea unor operatori de bază pe acest plan, figurile logice.

Marea frecvență a întrebării „de ce ?", la 4 ani, constituie un indiciu pentru marea foame de realitate și de sesizare de relații a gândirii copilului preșcolar. J. Piaget a înregistrat 360 de întrebări la un copil de 6 ani, dintre acestea 28% (103) au fost de semnificație cauzală, 81 s-au referit la natură, 22 la mașini (automobile și obiecte fabricate), 6 la calcule și relații aritmetice, 9 la reguli de conviețuire. Există inventare similare efectuate și de alți autori.

Interogația își schimbă direcția în funcție de densitatea și saturația culturală a mediului și în funcție de caracteristicile de „disonanță cognitivă" cu care se confruntă copilul, ori acest fenomen nu este neglijabil.

Diferiți autori scot în evidență creșterea interesului copilului pentru universul tehnico-științific, adaptarea timpurie la acesta.

Redăm mai jos câteva observații interesante colective de Kornei Ciukovski*.

Astfel : un băiat de 3 ani a observat în timpul plimbării un cal care s-a oprit.

— Probabil că n-are curent, rosti el.

Unui copil i s-a rupt în timpul jocului curelușa la sanda. El se așază pe iarbă oftând :

...Până de motol...

Alte cazuri :

Copilul întreabă pe mama sa :

— Mamă, e adevărat că troleibuzul e un tramvai încrucișat cu autobuzul ?

Mama vorbește cu fiul său :

— Un băiat are doi ochi și altul are tot doi ochi. Câți ochi au împreună ?

— Copilul (plângând) : ochi nu știu să adun.

— Dar ce știi să aduni ?

— Reactoare.

Sau :

— Cum se cheamă garajul cailor, mamă ?

De altfel, efectele revoluției tehnico-industriale se evidențiază și în alte aspecte. Din 80 de copii preșcolari, de aproximativ 5 ani, întrebați înainte cu 15 ani cât e ceasul, știau să se orienteze după indicatoarele cadranului doar 10 — în 1974 peste 50, dintre care 10 știau să formeze numărul de telefon (958) al robotului pentru ora exactă. Desigur, faptul că mediul apropiat, peisajul vieții de

* Contemporanul din 1 iulie 1961 a prezentat o pagină de Ciukovski.

fiecare zi, jucăriile sunt impregnate de efectele RTS constituie condiția principală a acestor mutații în mentalitatea copilului. În 1968 lumea și viziunea automobilului s-au manifestat prin cunoașterea de către copii a 1,8 tipuri de automobile în medie la 5 ani și 2,9 (X) la 6 ani (cu A=3 la 5 ani și A=4 la 6 ani). În 1975, deci la numai câțiva ani, un același număr de copii a dat 3 (X) tipuri de automobile (cu A=4) la 5 ani, și 4,5 (X) tipuri de automobile (cu A=7) la 6 ani (în mediul din București saturat de prezența automobilului).

Există numeroase studii care pun în evidență și alte aspecte legate de presiunea revoluției tehnice asupra gândirii și mentalității copilului. Astfel, V. Filimon a prezentat observații interesante privind denumirea și recunoașterea de mijloace de transport, dar și de identificare a funcțiilor unor obiecte, a unor unelte etc. [75, j. 33] ... la ce folosesc... ? ce fac oamenii cu... ? Astfel de întrebări se referă la însușiri social-funcționale ale obiectelor, însușiri ce solicită o experiență cognitivă relativ suprasenzorială, impregnată de cunoștințe. În alte stadii se evidențiază capacități de recunoaștere relativ complexe după indicii puține. Așa, de pildă, N. Nicoară, M. Stoica, C. Popa §158, p. 54] au obținut încă la copii de 3 ani recunoașterea după sunete (cum face... ?) a cocoșului, găinii, pisicii, câinelui, oilor etc. În alte cercetări au fost înregistrate cunoștințe privind lumea materialelor și a profesiilor de către copilul preșcolar mic, mijlociu și mare [240, p. 38]. Interesante însă par și observațiile Mariei Taiban și ale Ilenei Plaviță [245, p. 43] ce au pus în evidență, printre altele, valoarea evenimentelor pregnante care creează puncte de radiografiere mai profundă a inteligenței copilului (cutremurul, furtunile, accidente de transport văzute etc.). Aceste observații ne evocă ideea lui H. Wallon privind faptul că în perioada preșcolară cunoașterea și gândirea se antrenează în structuri insulare : L. S. Vigotski a conturat o ipoteză asemănătoare denumită a zonelor de asimilare de maxim interes, în jurul cărora devin mai active progresele intelectuale de operativitate a gândirii și de organizare a cunoștințelor.

În genere, inteligența copilului tratează numeroasele impresii și reprezentări, acumulate și pe cale de acumulare, prin modalități și strategii formate între timp, dar și prin încercare și eroare. Accesul la cultură oferă însă o redusă experiență intelectuală, ce se asimilează ca atare odată cu faptele, situațiile, activitățile, prin care se solicită antrenarea inteligenței. Întărirea suplimentară, prin „succes", „reușită", „rezultate bune" sau „rezultate slabe", „proaste" etc. constituie terenul de validare practică atât a cunoștințelor, cât și a strategiilor prin care se dobândesc sau se utilizează cunoștințele.

După unii autori (Jacques W.) se consolidează jumătate din potențialul intelectual la 5 ani, după alții la 4 ani, mai mult de 70% (Bloom). Oricum, perioada preșcolară este o perioadă de mari achiziții culturale, de intensă asimilare intelectuală, de lărgire a înțelegerii și a posibilităților gândirii de a aborda situații, repere, evenimente. Perioada preșcolară se caracterizează și prin faptul că în toate situațiile mai sus descrise inteligența depășește animismul primar, sincretismul simplist, investigația interogativă cu privire la existență, deplasându-se spre cercuri și aspecte tot mai largi și mai distanțate de „acum" și „aici". Funcțiile mintale își amplifică forțele, direcția, eficiența, dar și structura datorită dezvoltării capacităților simbolistice.

5. REALUL ȘI POSIBILUL

Fenomenul de amplificare a simbolisticii verbale și lucide duce la decentrare. Copilul descoperă, treptat, lumea largă, universul subiectiv se lărgește, relația subiectiv-obiectiv se modifică [178]. Domeniile posibilului și imposibilului capătă noi consistențe. Pentru copilul mic (de 2—3 ani) posibilul și imposibilul se suprapun — orice putând fi atribuit ca funcții pentru orice. Mai mult decât atât, animarea existenței și trăirea evenimentelor ca „de raportare" la sine (egocentrismul infantil) conferă existenței foarte multă inconsistență. În perioada preșcolară ficțiunea și simbolul, mimate întâi — apoi impregnate de identificare cu ele, încep să fie utilizate ca atare. Fantasticul joacă rol important în mentalitatea infantilă. Dacă la 3 ani fantasticul este considerat ca existent, realitatea ca impregnată de el, la 5 ani fantasticul este acceptat ca o convenție de joc. Strategiile posibilului, fantasticului și ale reconstrucției realității ca joc distinct intelectual, alimentat de energiile psihice mai profunde, se obiectivează în imaginație. Imaginarul rămâne instrument al vieții intime pe care o animă în continuare — dar și ca instrument de intervenție în situații noi sau dificile — sursă de rezerve, de ipoteze, aspirații, căutare, comprehensiune intuitivă și creație, dar și intuire a absurdului sau cel puțin a unor forme ale acestuia [227]. Noua poziție a acestor strategii se conturează treptat. Terenurile pe care au loc aceste procese sunt jocul și activitățile creative artizanale și de construcție.

Dăm un alt exemplu interesant. O gâză s-a așezat pe umărul unui copil de aproape 5 ani. ... Acum sunt o floare, a spus el râzând cu reținere ca să nu sperie gâza. De altfel animismul, ca trăsătură activă în perioada preșcolară, întreține ca posibilă ideea că... Munții se pot bate în capete... că Moș Crăciun dăinuie undeva... (bineînțeles

nu în toate mediile există aceleași imagini mitologice). Ideea de... a fost odată ca niciodată... întreține dimensiunile posibilului. Societatea modernă a creat însă o nouă mitologizare, generată de computere și de domeniile SF (science fiction). Povestiri cu nave zburătoare și farfurii zburătoare, cu extratereștri și monștri... se indexează în universul imaginar și potențial al copilului, populând viața sa interioară și generând filme interioare ca replici ale celor ce se prezintă chiar și în desenele animate la TV și în revistele pentru copii. Imaginația, profund implicată în aceste structuri psihice ce se află în stare de dilatare, devine deosebit de activă și pătrunde tot mai mult în episoadele vieții curente. Prin imaginație se improvizează răspunsurile la numeroase fenomene și evenimente noi. Totodată, imaginația pătrunde în caracteristicile interrelațiilor de fiecare zi. Osborn s-a referit la așa-numita „imaginație de implicație" ce se exprimă în posibilitatea de transpunere în persoana cu care vorbește pentru a adjusta atitudinile și răspunsurile față de ea. Funcția adaptativă a imaginației este, ca atare, tot mai activă.

6. COMUNICAREA ȘI FORMELE EI

Dezvoltarea exprimării verbale face de asemenea importante progrese. Diferiți autori (Ch. Bühler, W. Stern) au dat diferite valori de vocabular mediu, maxim și minim la copii până la 6 ani. În rezumat, în această etapă a dezvoltării social-culturale se exprimă aproximativ următoarele valori existente ale vocabularului, la 3 ani, vocabularul maxim — aproximativ de 1 000 de cuvinte, minim de 400, mediu de 700—800 cuvinte, pentru ca la 6 ani vocabularul maxim să fie de 2 500 cuvinte, cel minim de 1 500, iar cel mediu de 2 000 cuvinte. Raportul dintre limbajul activ (utilizat și implicat în performanță) și cel pasiv (înțeles și implicat în competență) se modifică similar, limbajul pasiv apropiindu-se de cel activ ca valoare de comunicare. Se dezvoltă cerința internă de folosire de cuvinte noi, creații verbale [39] și fantezii verbale. Construcția propozițiilor se complică. T. Slama-Cazacu a semnalat aspecte interesante privind utilizarea cazurilor substantivale [38]. Expresivitatea vorbirii se amplifică, la fel nuanțarea ei, intonațiile. Limbajul copiilor conservă aspecte dialectale din familie, fapt ce evidențiază rolul foarte mare al acesteia în dezvoltarea vorbirii.

În vorbire încep să fie folosite numeroase adjective, structuri comparative și de evaluare, dar și acordări de sensuri aproximative sau incorecte. Redăm un mic dialog dintre un copil și mama sa. Copilul a fost pentru prima dată la grădiniță și era de 5,2 ani. A povestit ce s-a întâmplat la grădiniță în cursul dimineții. La un

moment dat, s-a oprit şi a întrebat : „Mami, tu ştii cum se zice „ridică-te" în franţuzeşte, că eu am uitat. — „Léves-toi", răspunse mama. — „Nu, nu aşa", spune copilul, apoi întrebă : — „Dar în englezeşte ?" — „Stand up" — spuse mama. „Nu, spuse copilul", vădit decepţionat. Apoi deodată, foarte bucuros, continuă : „Mi-am adus aminte — să-ţi spun la ureche (deşi nu era cineva anume ca să audă). Bine, spuse mama, aplecându-se. Se zice prezent.)

Numeroşi autori semnalează distanţe de dezvoltare între semantica, morfologia şi sintaxa vorbirii copilului preşcolar. În genere, limbajul fixează experienţa cognitivă şi organizează activitatea. Această din urmă funcţie a vorbirii se pune în evidenţă când copilul întocmeşte un colaj sau desenează. Activitatea este marcată de exclamaţii, evaluări, exprimări de intenţii etc. [5].

Dezvoltarea vorbirii se realizează şi în direcţia alcătuirii contextului. Propoziţiile devin mai lungi şi mai complexe.

Interes deosebit prezintă problema dialogului copiilor.

Dezvoltarea vorbirii confirmă punctul de vedere generativ (am cusut cu acul şi m-a împungit — model generativ evoluat). Se poate uşor observa faptul că un cuvânt nou însuşit de copil se implică în foarte scurt timp într-un *n*... număr de combinaţii, fără o învăţare organizată a acestora. Flexionarea lui gramaticală şi chiar de sens (la copiii mai mari) pune în evidenţă structura generativă a limbajului (*N.* Chomsky) [47].

Dealtfel, fiecare stadiu al dezvoltării limbajului îşi are „ordonatorul" în A.N.S. (activitatea nervoasă superioară), dar şi în „atmosfera lingvistică" în care funcţionarea maxi şi minimală este condiţionată. Există, fără îndoială, şi o adaptare a limbajului adulţilor la capacitatea de înţelegere şi vorbire a copiilor. Maya Pines [176] sub conducerea lui Roger Breson a studiat aspecte ale acestei probleme. Sociologul Basil Bernstein a fost preocupat şi el de această problemă şi a surprins competenţe şi performanţe reduse la copii ce trăiesc în mediu lingvistic sărac. În aceeaşi ordine de idei, R. Hess a înregistrat dialoguri mamă-copil (în 3 familii) în situaţia de aşezare a jucăriilor.

Din lucrările Mayei Pines reiese că există diferenţă sesizabilă între vorbirea (comunicarea) dintre copii, dintre copii şi adulţi, copii şi comunicarea cu mama. Spre 6 ani se manifestă diferenţe de comunicare între aceştia şi copiii mici. În acest din urmă caz diferenţele apar ca reducere a lungimii propoziţiei, evitare a cuvintelor dificil de pronunţat, înlocuiri pe alocuri ale acestora cu cuvinte din limbajul mic. În cazul comunicării cu copii mai mari, se manifestă reticenţe, ceva mai reduse decât în cazul comunicării cu adulţii mai

puţin cunoscuţi. În comunicarea cu educatoarea din grădiniţă, eforturile principale ale copilului se orientează spre alcătuirea de propoziţii complete şi uşor stereotipe. În comunicarea cu mama se manifestă cea mai liberă formă de exprimare ca topică şi cea mai mare deschidere spre lărgirea „performanţei" [52]. Medierea verbală prezintă foarte mare importanţă. Din acest punct de vedere nu suntem de acord cu J. Piaget, care consideră că limbajul mai mult reflectă decât influenţează dezvoltarea inteligenţei. Oricum, comunicarea verbală forţează inteligenţa la o ordonare complexă a datelor ce se comunică, ori, precum se ştie, orice efort acţionează în mod complex formativ.

Defectele de vorbire în perioada preşcolară cer o activitate logopedică adecvată. Ele sunt dislalii, defecte de articulare, tulburări de debit şi de ritm al vorbirii şi distonii (mai rare) ca defecte de emisie, rezonanţă şi motricitate verbală (bradilalii şi tahilalii). Se mai manifestă şi forme de mutism electiv, logofobii, afonii (vorbiri cu voce foarte slabă sau în şoaptă, fără voce), disfrazii (tulburări de frazare ce pot pune în evidenţă şi întârzieri de dezvoltare intelectuală) şi logonevroze sau bâlbâieli. Dintre dislalii (defecte de pronunţare de sunete) au o oarecare incidenţă polilaliile (sunetele *s*, *ş*, *r*, b şi t) ori dislaliile parţiale care privesc în mod separat sunetele, enumerate mai sus (*s*, *ş* = sigmatism, r = rotacism, b = betacism etc.). [262].

În comunicare interesează fluxul vorbirii, dar şi gestica (comunicarea nonverbală — CNV) şi tăcerea. Comunicarea nonverbală (CNV) devine mai discretă la preşcolari şi însoţeşte comunicarea verbală, integrând-o sau anihilându-i, în parte, mesajul. În recitarea de poezii, preşcolarul foloseşte însă o gestică pregnantă, al cărei rol este bine cunoscut de toată lumea. Atunci când preşcolarul comunică, având partener un copil mai mic decât el, gestica este mai pregnantă decât în comunicarea cu adulţii. Cu cât este mai mic partenerul, cu atât este mai încărcată comunicarea ce i se adresează cu elemente de gestică şi mimică accentuate. Aşadar, gesturile şi mimica sunt folosite în diferite prilejuri pe lângă limbajul vorbit, uneori substituindu-l. Există o gestică socială care devine parte constitutivă a comunicării în diferite arii culturale. De altfel se ştie că unele popoare au o gestică mai largă şi variată decât altele. Aşa de pildă, italienii au o gestică mult mai bogată decât englezii. Habitudinile comunitare pe acest plan au o mare forţă de contagiune şi o oarecare specificitate. În acest sens bulgarii folosesc forma de dat din cap de sus în jos pentru *nu*, spre deosebire de români, pentru care acest gest semnifică *da*. Şi pentru invers, semnele sunt complemen-

tar diferite. Se consideră că mimica se consolidează prima și poate fi dezordonată, fapt evident în perioada preșcolară. Mișcările mâinii sunt mai spontane și încărcate de energie, iar ale corpului mai proiective și mai dense în structura totală a comunicării la acest nivel.

7. EXPANSIUNEA PERSONALITĂȚII PRIN JOC

Activitatea de joc rămâne de departe cea mai contribuantă în formarea personalității. Jocul se consideră ca o activitate fizică sau mintală gratuită, ce se realizează doar datorită plăcerii ce o provoacă, spune J. Chateau [43]. Desigur, conturarea motivului „plăcerii" ca implicat în dinamizarea jocului anulează gratuitatea lui.

Jocul „de-a familia" este intens proiectiv și prezintă foarte mare importanță și din cauză că familia este scena principală de viață a copilului și totodată nucleul social în care se condensează și reflectă în mod sensibil întreaga viață socială. Am atrage atenția asupra faptului că jocul de-a familia are o poziție specială în nomenclatorul general al jocurilor copiilor. Variabilitatea mare a acestui tip de joc se datorează faptului că familia oferă experiența cea mai nuanțată și trăită intens de către copii. Jocul „de-a familia" oglindește habitudinile, atmosfera, stilul de comunicare și afecțiune din tensiunile ce se consumă în familie, evenimentele ce o traversează.

La 3 ani jocul este încă legat de obiecte și cuprinde elemente numeroase de manualitate activă. Totuși, încep să apară terenuri noi, mai complexe de antrenare ale acestuia. Interesul mare al copilului față de adulți, conduitele și forțele acestuia creează jocului o nouă consistență. Copilul începe să decupeze din conduitele umane din jur momente, situații și să le reproducă. În aceste condiții capătă teren jocul cu subiect și rol. În acest sens, copilul devine în joc medic, telefonist, constructor, soră, învățător etc. Și în perioada anterioară copilul se juca adeseori cu păpușa — socotită un fel de ființă simțitoare — dar jocul avea elemente numeroase de manipulare. Preșcolarul detașează păpușa ca personaj în jocul „de-a familia" sau „de-a școala", „de-a teatrul" etc. De multe ori rolul acesteia se estompează relativ sau rămâne pregnant pasiv. În schimb, rolul copilului capătă contur, profil, se diferențiază ca atare ca rol de medic sau părinte, și se integrează într-un subiect (vizită medicală la policlinică, în grădiniță sau în familie) sau ca episod de familie (copilul în rol de adult pune masa împreună cu păpușa sau duce copiii (păpușile) la plimbare etc.).

La 4 ani, jocul nu mai este izolat [183]. Partenerul concret este solicitat, deși copilul de 4 ani nu este întotdeauna mulțumit de el,

din care motiv are numeroase intervenții extrajoc în care spune partenerului ce să facă. În genere, se joacă mai bine cu un copil mai mare sau cu unul mai mic. În jocul cu copilul mai mare, inițiativele acestuia alimentează jocul — în cazul jocului cu copii mai mici — copilul de 4 ani își asumă și rolul de animator (comandă și organizarea jocului). La 5 ani jocul cu subiect și rol atinge un foarte important nivel de dezvoltare, adaptarea la posibilitățile de rol ale partenerului sunt evidente, după cum evidentă este și capacitatea de a alimenta subiectul. Apar acordurile și proiectele în joc. Din acest punct de vedere, în timp ce acțiunea și conduitele ce o compun, dar mai ales conduitele verbale devin din ce în ce mai dense spre 5 ani în joc (instrumentarea prin subiect și conduitele ce-l întrețin), jucăriile și accesoriile au o creștere de participare mai puțin pregnantă, substituțiile (imaginare) și „adaptarea" acestora la condițiile subiectului jocului fiind evidentă. Totuși există o relație pozitivă între jucării și jocuri, subiecte de joc. Antrenarea ludică se realizează întotdeauna spontan în cazul unei mari bogății de jucării. Se cunoaște foarte bine faptul că nu de puține ori copiii care au jucării numeroase nu știu să se joace și nu doresc să se joace cu ele. Jucăria este un stimulent al jocului, dar jocul propriu-zis este o stare psihologică, o antrenare energetică într-o relaționare imaginativă coerentă (oricât ar fi de spontană) cu jucăria. Câte odată copilul are o lungă fază de organizare a jocului care ulterior poate să nu se mai realizeze ca atare. În astfel de cazuri, starea de „joc" s-a consumat în organizarea ce a potențat ca alternative subiectul sau subiectele posibile cu numeroase detalii ce confereau jocului substanță psihică [223]. La 5 ani, copilul are nevoie de partener (chiar adult) în cele mai multe cazuri, ceea ce pune în evidență o stimulare socială interrelațională ca instrumentare a jocului. Fără îndoială, copilul poate crea subiectul unui joc și fără partener la această vârstă, dar acesta din urmă aduce un plus de neprevăzut necesar în jocul cu subiect și creează realitatea unei relații duale de care copilul are nevoie, jocul lui fiind trecut pe planul existențial al relațiilor vii și impregnat de condiția socialului. Subiectul are o forță atât de activă încât adeseori copilul se joacă și cu parteneri imaginari la 5 ani. Există așa-numitul joc „de-a alternanța" în care copilul susține câteva roluri din dorința de a crea subiectul. Interesant ni se pare faptul că rolurile se individualizează uneori ca temperament, stil de relaționare și chiar ca vârstă. Supus logicii vieții, jocul cu subiect are o organizare structurală operațională și simbolistică, precum și o organizare instrumentală. Așa, de pildă, păpușa-copil este legănată în rolul ei de copil de către preșcolarul aflat pe rol de părinte, rol ce poate fi definit sau nedefinit. Orga-

nizarea instrumentală a jocului privește densitatea și diversitatea rolurilor, a statutului jucăriilor și accesoriilor utilizate în jocuri. Lăsând la o parte aspectele mai sus descrise ale jocului, acesta posedă o supraorganizare structurală (ludică), supraorganizare ce se referă la energitismul psihic angajat, energitism ce animă motivația, tensiunea, integrarea și continuitatea jocului [223]. Complementar, suborganizarea empatică a jocului pune în acțiune dinamica rolului și dependența acestuia de alt rol. Oricum, operațiile în joc nu corespund acțiunii, iar acțiunile sunt subordonate motivației ludice și nu obiectelor.

Deosebit de interesante sunt rolurile profesionale prezentate în jocurile copiilor de 5—6 ani (medic, vânzător în magazin, casier la teatrul de copii etc.). Copilul utilizează paternuri elementare profesionale, decupate din profesiunile ce se exercită în public sau sunt de contact cu publicul, așa că pot fi observate (Thomson). E vorba de roluri în care există acțiuni tipice (conduite profesionale acceptate), o oarecare autonomie a comportamentelor. Interesează schemele de conduită exercitate și intenționalitățile. Prin aceste jocuri, copilul se apropie de universul profesiunilor și al muncii. Copilul interpretează roluri pozitive și negative. Peste paternul profesional se structurează paternuri morale și de relaționare socială. Și acestea sunt de două feluri : paternuri morale pentru rol și paternuri morale și interrelațiile subiectului jocului.

Imitația în joc este creatoare [183]. Jocul răspunde trebuinței de creație a personalității, dar și a sinelui în raport cu viața și ipostazele ei felurite. Analiza jocului pune în evidență (oglindește) statutul mintal, cel afectiv, cel de sănătate al copilului. Dar și structura experienței și a mediului de cultură. La 4 ani și jocurile de mișcare se complică și se dezvoltă. Copilul începe să se joace mai mult cu mingea, cu cercul, face cu tricicleta tururi complicate, îi plac jocurile de construcții, dar și păpușile, cărucioarele, este atras de truse, colecții. La 5 ani, îi plac cuburile mari, îi plac și casele de păpuși în care aranjează mobile. Este un moment ontogenetic în care păpușile interesează și pe băieți, care le consideră bebeluși. Este perioada jocurilor „de-a magazinul", „de-a spitalul", precum și de desene, picturi, colaje — construcții. La 6 ani au mare atracție jocurile cu apă și pământ. Copilului îi place să facă tunele, turnuri etc. Este solicitat trenulețul electric, traseele cu mici accidente. Mingea rămâne pe primele planuri ; apare o mai mare atenție față de coardă (la fetițe). Tot printre jocurile copiilor de 6 ani este privit cu interes jocul „de-a tipărit numele", „de-a scris literele". Jocul cu păpuși ajunge la apogeu [223]. Are, de asemenea, o mare incidență jocul cu coarda, mingea, patinele cu roți, dar și jocul „de-a travestirea". Mai ales fetițelor le place să se costumeze, răscolesc dulapurile, sau îmbracă și dezbracă păpușile, încearcă să le confecționeze și accesorii (poșete, coliere), băieților le place mai mult să se joace „de-a pieile roșii", ori „de-a cowboy-i". O relativ tot mai mare incidență începe să aibă după 5 ani jocul cu reguli [198]. Și jocurile didactice sunt jocuri cu reguli, ceea ce face să se poată vorbi de jocuri cu reguli de mișcare (fizice) și jocuri cu reguli în care domină strategiile intelectuale. Dealtfel, regulile încep să devină importante și în jocurile cu subiect. Printre jocurile cu reguli, jocul „de-a ascunselea" este tipic. În acest joc, copilul preșcolar mic, mijlociu și mare are comportări diferite, oglindind prin acestea caracterul și nivelul însușirii și exercitării regulilor implicate în desfășurarea lui.

Preșcolarul mic desprinde din regulile jocului „de-a ascunselea" doar regula ascunderii și aceea a alergării la locul de numărat a celui ce are rolul de a căuta pe ceilalți. Exercitarea celor două roluri este însă necoordonată și nelegată de conduitele celorlalți copii care se joacă. În acest sens, preșcolarul mic se „ascunde" așezându-se cu spatele într-un colț al camerei. Faptul că el nu mai vede pe ceilalți echivalează pentru el cu a „fi ascuns", ceea ce exprimă o conduită încă egocentrică. Nearticulată cu activitatea celorlalți este și fuga preșcolarului mic la locul de numărat. Copilul preșcolar mic stă „ascuns", apoi se duce și bate locul de numărat și se întoarce iar la ascunzătoare, continuând astfel „jocul", ca într-un fel de reacție circulară.

Preșcolarul mijlociu face exces de zel privind regula ascunderii. El caută locurile cele mai complicate — căutarea locului camuflării suplimentar creează însă pentru copilul preșcolar dificultăți de debarasare de camuflările suplimentare — fapt ce afectează de cele mai multe ori strategiile de ajungere prioritară la locul de bătaie. Aceste conduite pun în evidență dificultățile preșcolarului mijlociu de a vedea latura de strategii, în jocul cu reguli, acestea din urmă fac parte componentă din latura instrumentală.

Preșcolarul mare (la 6 ani) exprimă în conduita din jocul „de-a ascunselea" o orientare mai evidentă spre strategiile care facilitează țelul atingerii facile a locului de numărătoare. În acest sens, preșcolarul mare se ascunde aproape de locul de bătaie și speculează atingerea lui înaintea celui ce caută pe ceilalți. [222].

Un loc aparte în jocurile cu reguli îl au numărătorile. Ele se utilizează, de obicei, la începutul jocului, ca în jocul „de-a ascunselea". Numărătorile sunt produse ale ficțiunii și folclorului infan-

til : de cele mai multe ori numărătorile sunt un fel de incantații verbale în care cuvintele sunt adesea fără sens (ala, bala, portocala / și-o găină, și-un cocoș / și-o rață fără cioc / cioc, boc, treci la loc). De obicei, cine rămâne în numărătoare ultimul reîncepe jocul sau rămâne cel ce îi va căuta pe ceilalți. În timpul de ascundere, numărătoarea este de alt gen — adesea se realizează ca o numărătoare obișnuită până la un anumit număr — pentru a se acorda un timp determinat de ascundere partenerilor de joc.

Rezumând, perioada preșcolară este dominată de trebuința de joc în care acționează combinații mintale, reprezentări de imaginație (jocuri simbolice) și sunt acționate forme de experiență complexă. Întreaga perioadă preșcolară este dominată de socializarea subiectelor jocului, dar și de socializarea rolurilor. De altfel, jocurile conțin numeroase subiecte și structuri ce se transmit din generație în generație de copii. Regulile se referă la conduitele de rol în jocul cu rol și subiect, la obligația de a rămâne în rol pentru a permite replica partenerului.

Există și altfel de reguli de obligativitate. Acestea se referă la obligația copilului de a participa la joc după ce s-a angajat, astfel încât să nu se strice jocul. Această regulă devine activă mai ales după vârsta de 5 ani, când un copil ce o încalcă este taxat ca neserios sau nepriceput, neîndemânatic. În genere, un astfel de copil este greu acceptat în jocurile următoare.

Există încă alte aspecte interesante ale jocului. Astfel, are loc o creștere a compoziției numerice și de conduite diferențiate, mai ales după 5 ani, o creștere a organizării jocului (implicații de reguli) și o creștere a vieții jocului. Acest din urmă aspect se referă la durata unui joc, situarea, lui pe locul de joc prioritar. Din acest punct de vedere unele jocuri au o mai mare longevitate într-o colectivitate de copii decât altele. Pe parcursul statutului unui joc (cu subiect sau cu rol) acesta se amplifică și se complică, devine extrem de activ — apoi se produce un fel de saturație psihică și alte jocuri trec pe primul plan.

Jocul capătă roluri psihologice tot mai complexe, funcții formative, funcții de relaxare (exclusiv expansiv-proiective), funcții de facilitare a adaptării copiilor la aspectele mai complexe ale mediului înconjurător, funcție de umanizare, constituind o preparare a copilului pentru viață [222].

Fiind veșnic supus cerințelor realității, jocul creează copilului o apropiere intuitivă complexă, de aspecte și laturi importante ale realității. În joc, copilul descoperă legea gravitației, aspectele diferențiate ale diferitelor tipuri de pârghii, a echilibrului pozițional

al acestora, ale relațiilor și diferențelor de viteze, chiar principiul lui Arhimede — dar și numeroase alte probleme legate de principiile simple ale micilor motoare, problemele energiei incluse în desfășurarea unui resort cu cheie (jucăriile mecanice), a tot felul de mișcări programate prin mici minuni tehnice (tobosarul care merge în cadență și bate din tobă sau maimuțica ce se târăște, apoi se dă peste cap), sau jucării prin care percep însușirile spațiului și are loc învingerea lui (baloane, avioane, rachete, zmee de jucărie), sau se câștigă lumea plină de neprevăzut a literelor și comunicației morse, prin telefoane miniaturale sau prin limbajul steguleților și al semnelor de circulație.

Important este și rolul jocului ca instrument și mijloc al educației sociale și morale. Prin jocul cu subiect și rol se facilitează ca acceptare aspecte legate de frustrație și de regulile de viață socială mai greu de acceptat.

Jocul vehiculează experiența umană pozitivă, cât și experiența negativă (beția, bătaia, conduite vulgare și bădărănii etc.).

Participarea și rolul adultului în joc pot fi de multe feluri. Am enumera ajutorul material (în fabricarea sau în repararea jucăriilor), ajutorul tehnic — privind modul în care pot fi utilizate jucăriile — sau prin descrierea etapelor jocului.

Tot adultul are rol de securizare în joc. În fine, rolul său se poate exercita prin participare — într-un rol definit, într-unul nedefinit clar sau în rolul său de adult (educatoare). În genere copiii se obișnuiesc cu această situație. Dacă apare alt adult, jocurile tind să înceteze sau să piardă caracterul lor spontan.

În jurul jocului și al jucăriei se organizează o serie întreagă de conduite evaluabile. Așa de pildă, este grija față de jucării (cât de tentat este însă să o îngrijească sau să o strice). În acest din urmă caz interesează dacă o face din neîndemânare, în crize de mânie, din curiozitate etc. Interesează, de asemenea, cum și dacă jucăriile sunt aranjate, au un loc determinat și sunt puse la locul lor, în ce măsură copilul este tentat să facă mici reparații ori să găsească noi folosiri neprevăzute, dacă își construiește jucării și dacă e antrenat pasionat și totdeauna în joc. Interesează modul cum cere o jucărie și permisiunea de a se juca, reacția la refuz, posesivitatea și dăruirea sau răpirea de jucării — trișajul.

Alain Rideau a diferențiat într-o scară de evaluare 16 factori în contextul jocului (5 factori de dominanță motorie, 3 de dominanță senzorială, 4 de dominanță intelectuală, 2 de dominanță caracterială și 2 de dominanță socială).

Imaginația se antrenează nu numai în joc, ci și în activități creatoare. Perioada preșcolară este prima în care copilul devine abilitat, manifestând aptitudini. Domeniul muzicii, al desenului, al picturii, al colajului, chiar pirogravura, modelajul sunt abordate de copii cu succes. Se cunosc remarcabile creații ale lui W. A. Mozart (1756—1791), copilul minune, sau ale lui George Enescu. Ambii au manifestat talente pregnante muzicale de execuție și de creație. Tot cam la 6—7 ani a compus Friedrich Chopin (1810—1859) o primă poloneză. În domeniul desenului, Gh. Tătărescu (1820—1894) era un desenator remarcabil la 6—7 ani, la fel pictorul rus Surikov (1848—1916); Eugen Delacroix, Giorgio Vasari atrag atenția asupra talentului precoce al lui Giotto. Există o dezvoltare a trebuinței de expresie creativă în perioada preșcolară [89]. Această trebuință se exprimă ca o cerință a imaginației (interne) întreținută de condițiile vieții, fie ca trebuință de expresie creativă solicitată în mediul social-creativ — fie ca trebuință de expresie compensativă în mediul mai puțin impregnat de solicitări artistice. Mulți autori leagă constituirea și dezvoltarea trebuinței de expresie creativă de constituirea „sinelui" — ce este plasată în jurul vârstei de 4—5 ani — ca o tumultuoasă dorință de identitate însoțită de tendințe afective, opoziție și conflicte acute legate de existența afectivă (și poziția afectivă) în familie.

Desigur, mass media, mai ales T.V., are un rol important în întreținerea și difuzarea expresiei artistice. Există zone de interconexiune între artă și joc. Astfel, copilul de la 4 la 5 ani poate alcătui construcții de cuburi în structuri tridimensionale — și animă spațiile înconjurătoare cu păpuși și jucării, frunze, ramuri etc. — La 6 ani preferința pentru construcțiile bidimensionale este iar pregnantă — accesoriile sunt mai critic așezate, tinzând să dispară datorită unui mai sever spirit critic dezvoltat între timp la copil [250].

Pictura, desenul, modelajul, colajul încep să emoționeze și să intereseze pe copil în mod deosebit după 4 ani. Deoarece îi place culoarea, el lucrează cu pensulele încărcate de culoare în linii largi. Îi place și pictura cu degetele, acuarelele, creioanele colorate. Amestecul de culori îi sugerează soluții specifice de redare a figurilor (a imaginilor dorite). Dificultățile legate de dimensiunile posibile de redat pe foaia de hârtie (plată), pe de-o parte, și de redare propriu-zisă pe hârtie a formelor, pe de alta, ca și cele legate de mișcările mâinii și instrumentarea creion-hârtie sunt numeroase și greu de depășit de către preșcolari.

La 3 ani, mâna copilului nu este încă aptă de a reda intențiile. Copilul trage linii la întâmplare, conferindu-le apoi valori și semnificație. Mai evidentă apare dificultatea de a reda obiecte complexe, asamblate. După 4 ani desenul copilului începe să capete organizare liniară, iar diferite obiecte încep să fie redate prin contururi care au funcții de simboluri și sunt încărcate proiectiv [235], din care motiv se folosesc în unele teste proiective (testul persoană, pom, casă, testul arborelui, testul familiei, testele de creativitate). Există în acest proces de detașare a formei o tendință de stereotipizare, din care motiv copilul utilizează aproximativ aceeași formă (clișeu) în desene cu compoziție diferită. La 4 ani și jumătate clișeele devin mai numeroase și uneori pentru aceeași formă se exprimă 2—3 clișee. Un clișeu este o modalitate de a desena forma obiectelor satisfăcătoare, construită ca expresie artistică și de comunicare și are la bază aplicația economiei și semnificației de contur.

În desenul liniar al preșcolarului mijlociu există tendința de nivelare a proporțiilor, obiectelor cuprinse în compoziție, ca și tendința de împodobire suplimentară a compoziției cu forme ornamentale. Coloratia este neomogenă când devine cerință în desen și se suprapune relativ greu pe formele desenate. La 3 ani copilul folosește de obicei o singură culoare. La 4 ani, coloratia devine generoasă și originală — intențiile estetice sunt evidente și coloristica devine proiectivă. După 5 ani, desenul se debarasează în mare măsură de suplimentele decorative, relațiile de mărime, proporții nu se acordă încă la realitate, rareori apare relația de perspectivă prin acoperirea unui obicei, cel depărtat de unul apropiat. Specifică este și o oarecare independență a vizibilității. Lipsește umbra, deși adesea soarele este prezent pregnant. Apar și unele ciudățenii, cum ar fi fenomenul „röntgen", mai ales în desenarea caselor [223], fenomen ce constă în clișee ale acestora din perspectiva exterioară — cu unele accesorii din interior (mai ales lampa), astfel încât se creează impresia de ziduri transparente. Desenul omulețului a fost mai multilateral studiat (Fl. Goodenough printre alții). Cu privire la acest desen se consideră că la preșcolarul mic desenul cefalopod este specific (cu membrele superioare și inferioare înfățișate ca linii mai mult sau mai puțin verticale, oblice, pornite de la cap), pentru ca ulterior să apară desenul cu corpul omului, apoi veșminte, ornamentații ale acestuia, detalii de față, ochi, nas, gură, păr. În desenele de familie, ornamentarea personajelor ce reprezintă diferiți membri ai acesteia exprimă investiții psihice față de persoanele în cauză, simplificarea ori scotomizarea parțială având semnificații inverse. Apropierea, depărta-

rea, mărimea, plasarea în foaie și față de aceea a propriei persoane în desenul familiei sunt de asemenea proiective. Desenul familiei prezintă o foarte mare importanță, aceasta fiind scena de viață principală a copilului. Mulți autori atrag atenția asupra ei.

În aceste tipuri de desene, prezintă importanță mărimea desenului în pagină, poziția lui (zonele din josul paginii sunt în simbolistică proiective pentru dominația inconștientului, a regresiei și a pulsiunilor conflictuale, spre deosebire de zonele superioare care sunt ale conceptualizării și zonele mediane ale afectivității și prezentismului). Mărimea personajelor și desenarea lor cu trăsături ferme pune în evidență vigoarea fizică. Desenele efectuate cu linii subțiri și nesigure indică lipsă de vigoare, dar și spiritualitate, finețe de conduite. Dacă persoanele desenate corespund cu cele ale familiei reale, proiecția este transparentă și coerentă (în acest caz este vorba de un tip proiectiv). În cazul în care există persoane în plus în desen, față de numărul familiei reale, imaginile adăugate prezintă importanță fie ca expresie a unei disponibilități afective, fie ca expresie a unor aspirații, dorințe, dedublări ale persoanelor văzute în două variante sau un dublu al copilului (egou prospectat). Lipsa unei persoane din familie în desen (scotomizarea) pune în evidență atitudini tensionale, negative, opoziție, conflict acut. Desenarea incompletă fără o mână sau un picior sau alte părți de corp are o semnificație similară. Desenarea fără ornamentații (devalorizarea) unor membri ai familiei și ornamentarea cu accesorii și podoabe ale altora exprimă, de asemenea, tensiune și opoziție față de persoanele devalorizate și investiții de admirație și afecțiune față de persoanele ornamentate. Distanța dintre cel ce desenează și ceilalți, poziția, direcția privirii celorlalți și a sa exprimă distanțe psihologice și direcții ale acestora, și ale afecțiunii ce leagă membrii familiei. În fine, când există probleme mai complexe, inclusiv sentimente de culpabilizare, copilul se desenează pe el însuși devalorizat și adeseori mic (regresie de vârstă).

Activitățile de tip colaje și artizanale sunt, de asemenea, atractive, chiar fascinante pentru copil. Ele îl pun în situația de a domina însușiri particulare ale materialelor, de a-și exercita funcțiile creatoare, dar și demiurgice. Relativ repede, copilul își însușește tehnici rudimentare artistice, după care fapt creația se poate desfășura liber.

Creația verbală se poate manifesta prin povestirea expresivă, în construirea de povești și în teatrul de păpuși sau de marionete (cu temă liberă sau cu temă dată).

Expresiile ritmice — bazate pe potențialul ritmic, devin de asemenea active în jurul vârstei de 5 ani. Ritmul se poate exprima prin dans și prin muzică. În acest din urmă caz e vorba fie de cântec (vocal), fie de muzică instrumentală. În primul caz au importanță auzul muzical cât și vocea (încă puțin formată la copil, dar educabilă). În celălalt caz, interesează mai mult auzul muzical și digitația (implicată în folosirea instrumentelor muzicale). Există și dotația complexă muzicală, implicată în compoziție muzicală sau în dirijarea de coruri ori orchestre. Pe aceste planuri de creativitate există mari diferențe între copii. În unele grădinițe se pun accente importante pe educarea artelor ritmului, grădinițele posedând mici orchestre, de aparate de percuție, sau amuzante formațiuni artistice care execută dansuri, cântece, scenete și texte satirice în versuri etc. Organizarea de plugușoare, episoade versificate de urări în cadrul sărbătorilor de iarnă constituie alte forme de implicație a artelor ritmului.

Aprecierea artei constituie o altă latură a activității creatoare [89]. În apreciere se consumă emoții artistice și estetice, se manifestă forme speciale de expresie a sinelui și a sensibilității intereselor și creativității. Aceste capacități se dezvoltă rămânând însă stratificate ca experiență reacțională sensibilă — ca formă de percepție evaluativă extrem de avertizată în ceea ce privește simbolistica artistică. Fiind parțial perfectibilă și nuanțat foarte diferită, se fac testări experimentale pentru a surprinde gradul de dezvoltare a acestei capacități. Experimentările au loc prin solicitarea de evaluare și decodificări în urma vizionării sau audiției (de mai mulți copii în aceleași condiții) unei anumite opere de artă. Persoanele ce posedă această capacitate au emoții puternice pe acest plan și fac evoluări observative cu totul originale. Maria Gârboveanu a efectuat numeroase experimentări de acest gen. În contextul tuturor aptitudinilor, capacităților, înclinațiilor și abilităților se dezvoltă baza senzorială a acestora și creativitatea ca aspect de energizare a dorinței de exprimare a personalității.

9. CARACTERISTICILE AFECTIVITĂȚII

Afectivitatea constituie musculatura vieții de relație-tonalitate existențială subiectivă care, dilatând trăirile, le conferă pregnanță și le polarizează.

Dezvoltarea emoțională în ansamblul său trebuie raportată în perioada preșcolară la procesul identificării. Acest proces trece prin câteva faze. În jurul vârstei de 3 ani, identificarea se manifestă prin

creşterea stărilor afective difuze în care copilul plânge cu lacrimi şi râde cu hohote, în exploziile lui de afecţiune, de abandon sau de mânie (furie albă), după care se simte vinovat. În toate aceste împrejurări, exprimarea spontană este treptat influenţată de conduitele admise şi respinse din viaţa de toate zilele. Între 4 şi 5 ani, identificarea este mai avansată.

Identificarea se realizează cu modelele umane cele mai apropiate, modelele parentale. Condiţia de identificare parcurge patru căi [157]. *Prima* se realizează pe seama perceperii unor similitudini de înfăţişare cu modelele parentale (părul, ochii), *a doua* pe seama perceperii unor similitudini de caracteristici psihice (este tot aşa de inteligent ca tata sau tot atât de talentat ca mama). *A treia* cale se realizează prin adoptarea de conduite atribuite şi gesturi ale modelelor, iar *ultima* prin însuşirea de conduite, gesturi şi atribute pe care le identifică urmărind modelul.*. Ori de câte ori copilul percepe sau conştientizează similitudini cu modelul, identificarea se intensifică. Identificarea cu părinţii începe din perioada antepreşcolară mai ales pe calea 3 şi 4. În perioada preşcolară sunt mai active căile 1 şi 2. Când cei doi părinţi sunt amândoi admiraţi, copilul se străduieşte să se identifice cu amândoi. În mod obişnuit, identificarea mai activă este cu părintele de acelaşi sex. Împărţirea afecţiunii parentale nu se face fără frustraţii şi tensiune. Din fericire, există complementar o formă de amnezie infantilă puternică ce eliberează copilul de tensiunea acestor aspecte afective.

După 5 ani, identificarea are tendinţa de a se lărgi datorită contactelor sociale şi culturale care vehiculează modele de oameni foarte diferite — şi valori cultural-morale diferite (în poveşti, povestiri, scenete, cărţi pentru copii). Identificarea cu modelele parentale are două efecte : primul constă în dezvoltarea de conduite considerate ca atribuibile sexului căruia aparţine copilul în conformitate cu modelele din mediul cu cultură. Al doilea efect constă în formarea conştiinţei (a superego-ului). Conştiinţa reuneşte standarde de conduită morale, valori, dorinţe, dar şi autocontrol privind respectarea acestora. Din acest motiv, perioada preşcolară se caracterizează prin dezvoltarea vieţii interioare în care are loc evenimentul complex ca rezonanţe ale evenimentelor reale. Viaţa intimă subiectivă devine

* Hesnard Angelo (L'inconscient, Paris, G. Dain, 1923) a dezvoltat dimensiunile şi evoluţia identificării ca proprie descoperire prin raportarea la alţii. Etapele identificării constituie socializarea lui evolutivă, prin trecerea de la identificarea ca legătură restrânsă, la identificarea colectivă socializată şi apoi culturală. (Cele de mai sus se referă la copilul preşcolar).

o nouă dimensiune psihică. Datorită prezenţei vieţii intime subiective, încărcate emoţional foarte dens — reacţiile (conduitele de orice fel) nu epuizează decât o parte din activitatea psihică — aceasta fiind încărcată de motivaţii complexe şi de rezonanţe ulterioare.

În contextul identificării, prezintă importanţă deosebită triunghiul afectiv mamă-tată-copil. Copilul (băiat) descoperă treptat, după 3 ani, că mama de care este atât de legat este altfel decât el, iar tatăl, la fel cu el, este puternic, viril, iubit şi admirat de mama, fapt ce este considerat ca o frustraţie a propriului drept de a fi iubit de mamă. Cu fetiţele se petrec relaţii complementare. Prezintă importanţă relaţiile fraternale. Se ştie că fiecare copil dispune de un anumit loc în ierarhia familială. Atenţia ce se acordă fiecăruia este diferenţiată. Mamele acordă o atenţie mai mare copiilor mai mici. În discretele preferinţe intră şi expectaţiile de rol sexual. După 5 ani structura de identificare în familie este constituită.

Identificarea are efecte importante în ceea ce priveşte dezvoltarea personalităţii. [209] Copilul începe să manifeste o mai mare nuanţare a emoţiilor. Printre altele, începe să manifeste reticienţe în manifestarea suferinţelor, nu mai plânge când cade (la 6 ani) chiar dacă se loveşte relativ tare. Încă de la 5 ani se manifestă şi un declin evident al negativismului brutal ca însemn de protest.

10. ELEMENTE COGNITIVE ÎN PROCESUL DE CONTURARE A IDENTITĂŢII

Deşi în procesul de conturare a identităţii există numeroase laturi afective, nu putem ignora elementele cognitive ale acestuia. Ele se referă la cunoaşterea caracteristicilor corporale şi recunoaşterea lor. Nu există o totală concordanţă evolutivă între aceste două laturi ale cunoaşterii de sine. În timp ce cunoaşterea caracteristicilor psihice este dominată, pe de-o parte, de acceptarea imaginii impuse de cei din jur (...„eu am ochii ca mama fiindcă aşa mi-a spus tata"... relatează un copil de 4 ani), cunoaşterea însuşirilor corporale proprii se realizează ca „imagine de sine", din suporturi perceptive. Revenim la experienţele deja evocate, cu oglinda, efectuate de René Zazzo, la o variantă în care copilului i s-a făcut o pată pe faţă, şi a fost pus apoi în faţa oglinzii : la 3 ani pata stârneşte oarecare uimire (după ce la 2 ani este tratată cu indiferenţă), la 5 ani copilul o observă uşor şi manifestă tentative ordonate şi evidente de a o şterge, fapt ce a fost interpretat de Zazzo ca [281] exprimând o tentativă de a reda imaginea de sine curată. În schimb, persistă la 5 şi 6 ani dificultatea de a stabili rapid localizarea de dreapta sau de stânga a petei în imaginea din oglindă.

Există încă un experiment interesant prezentat de Zazzo. Urmărind modul în care se dezvoltă la copil plasarea imaginii de sine în spațiul virtual, Zazzo a folosit un experiment în care copilului ce se privea în oglindă i se aprindea în spate pe neașteptate o lumină ce clipocea. Copilul identifică sursa de lumină ca fiind în spatele său cu șase luni mai târziu decât identifică pata de pe nas. Pentru R. Zazzo, identificarea de sine coincide cu acest moment al identificării spațiului retrovizat ca fiind decodificabil prin oglindă. Faptul ca atare are semnificația dispariției ambiguității de spațiu dual, existențial și în oglindă.

Firește, imaginea din oglindă pune probleme de poziție, mișcare, distanțe. În fine, folosind un magnetoscop prin intermediul căruia a creat concordanțe și apoi discordanțe între mișcările copilului și acelea ale imaginii sale, dar numai de la un moment dat înainte, R. Zazzo a surprins conturarea unei acute neliniști la copil abia la 7 ani. Până atunci discordanța a fost privită cu oarecare indiferență. Chiar după identificarea în astfel de condiții de discordanță, R. Zazzo a decelat o oarecare incertitudine, nesiguranță de identificare. În schimb, imaginea fotografică este identificată la 4—5 ani fără dificultăți. Probabil, în aceste situații este implicată o dimensiune temporală și de desincronizare pe acest plan, evaluabilă ca atare în fotografii, mai puțin în situațiile prezentate prin magnetoscop. Să nu uităm faptul că la 4—5 ani fotografia este cunoscută ca atare, cu funcțiile ei de conservare de imagini.

Prin cercetările și observațiile mai sus prezentate, R. Zazzo a creat o consistentă abordare a „fenomenului oglinzii".

11. IDENTIFICAREA ȘI REGULILE MORALE

J. Piaget [173, p. 181—190] a analizat caracteristicile formării și acționării schemelor morale, admițând alimentarea lor prin modelele parentale, dar acordând importanță unor aspecte specifice, cum ar fi, printre altele, rolul imperativ al regulilor prin acțiunea consecințelor. Copilul interiorizează regulile admise în viața de familie și de grădiniță. El interiorizează însă și recompensele, dar și pedepsele, din care motiv trăiește și autopedepsiri interioare. La 5—6 ani, jocul circumstanțelor atenuante este slab, severitatea părinților creează ideea necesității de a fi pedepsit pentru orice încălcare a regulii, în mod sever. Pentru preșcolar și chiar pentru școlar binele derivă din voința părinților, apoi a educatoarei, care au în mod absolut dreptate. O minciună este gravă când nu este crezută. Dacă este crezută, nu mai rămâne minciună pentru copilul de 4 ani.

Rolul educatoarei în dezvoltarea conștiinței morale este foarte mare, deoarece contribuie la conștientizarea regulilor și încălcarea lor în colectiv.* Dealtfel, colectivul generează securitate, situații de emoții comune de veselie, încântare, entuziasm, emulație (autodepășiri). Tot în colectiv se constituie emoții de mândrie (dilatare a identității), stări de vinovăție (rezonanțe afective de culpabilizare prin încălcarea regulii), crize de presiigiu (5—6 ani), de pudoare.

Printre aceste tipuri de stări emoționale complexe există și așa-numitul „sindrom al bomboanei amare", prin care se denumește situația în care copilul primește o recompensă nemeritată și conștientizează acest fapt printr-o emoție penibilă. Sentimentele de culpabilitate, ca și fenomenul de culpabilitate încep să devină active și creează trăiri diferite ca distanțe psihologice între modelul acceptat (inclusiv regulile incluse în această acceptare) și felul în care a reacționat copilul. Conștientizarea acestei distanțe este o trăire interioară ce provoacă reacții afective (de rezonanță la această trăire), fapt ce duce la complicarea vieții interioare exprimând îmbogățirea ei cu totul remarcabilă. Între 5 și 6 ani identificarea se lărgește incorporând experiența socială mai amplă. Identificarea legată de patriotism are loc în aceste condiții ca o formă de integrare în structurile cultural-sociale mai largi.

Datorită situațiilor de colectiv, se dezvoltă sentimente și emoții legate de relația ce trebuie să existe între faptele reale și promovarea lor [173]. Acest tip de stare afectivă se manifestă și când copilul nu este apreciat pozitiv după ce i s-a promis că se va evalua efortul său, ori el simte că a corespuns întru totul cerințelor morale. Toate acestea sunt expresii ale socializării planurilor afective. Aceste tipuri de manifestări afective sunt strâns legate de cerințele respectării de sine. Tot din această categorie fac parte trăirile implicate în cooperare și competiție, inclusiv altruismul, generozitatea etc. Aceste din urmă sentimente devin mai intense după succes. Stările afective de la polul opus printre care agresivitatea, brutalitatea (mai frecventă la băieți) creează bariere interne (psihologice) care pot determina o dezvoltare ulterioară reactivă, susceptibilă, recalcitrantă la influențele educative și excesiv neadaptată.

În genere, perioada preșcolară favorizează reprezentarea colectivă a scopului și a demersurilor prin care pot fi atinse și chiar

* În 1958 Kohlberg Lawrance (Chicago) a susținut o teză de doctorat de inspirație plagetiană — privind evaluarea morală. Cercetările sale au trezit interes. Mai târziu L. Kohlberg a fondat o mișcare de învățare morală ce s-a extins în S.U.A. sub denumirea de *justa community*.

a organizării acestor demersuri. În acest context capătă importanță dorința partenerilor (la 5 ani). De altfel, în viața de colectiv se exercită mai mult acele tipuri de conduite ce sunt acceptate social. În colectiv se organizează performanțe de conduite (ce sunt aprobate și cerute de grupul social), roluri și atitudini acordate de expectația grupului (rol masculin, feminin, de frate, de soră etc.), structurarea de atitudini, care să permită angajarea de relații sociale constructive. Efectele grupului social sunt puternice și importante, dar condiționate de numeroși factori. Așa, de pildă, copiii cu abilități și aptitudini recunoscute de ceilalți copii și de educatoare se adaptează vieții de grădiniță fără efort. Copiii cu încredere în ei și cu sentimente de securitate caută mai mult să împace și să aplaneze situațiile complexe conflictuale. Îi interesează mai puțin standardele de grup. Copiii cu sentimente de nesiguranță și dificultăți de adaptare devin izolați sau ostili grupului, uneori atât de dornici de a câștiga favoarea acestuia încât recurg chiar la conduite duplicitare sau la servituți.

Problemele cele mai complexe se manifestă în perioada preșcolară în ceea ce privește negativismul și constituirea minciunii intenționate [223].

Negativismul poate să se manifeste ca formă de dezadaptare sau ca formă de inadaptare. Negativismul ca formă de dezadaptare se manifestă mai ales ca reacție la neconcordanța dintre inflația de dorințe ce apare la copii și creșterea situațiilor de frustrație și interdicție de manifestare și satisfacere a majorității lor. Inflația de dorințe este o expresie a expansiunii personalității în formare și este animată de curiozitate, de dezvoltarea de interese, de descoperirea de tot felul de situații, activități și mai ales situații de joc ce absorb copilul și-l antrenează până la uitarea de sine. Pe acest fond adulții intervin cu temperări, cu întreruperi bruște și neîndemânatice dorind să impună un regim de viață mai ordonat. Ostilitățile se însumează și copilul manifestă crize de refuz, negativism, încăpățânare, adesea agresive, dar uneori cu tente depresive.

Negativismul de inadaptare este mai puțin zgomotos, se manifestă ca dificultate de a participa la activități distincte din alt mediu decât în cel de acasă. Nu numai că nu se încadrează în activitățile cu alți copii, dar, uneori, realizează mici escapade, fug de la grădiniță sau refuză total orice, plasându-se într-o atitudine indiferentă ușor ostentativă.

În fine, tot în perioada preșcolară se dezvoltă minciuna intenționată. Până la 4 ani, relatările copilului amestecă realitatea cu intențiile și cu dorințele. La 4 ani, copilul începe să utilizeze uneori

circumstanțele atenuante și încearcă să iasă din situații de culpabilitate prin minciună, de cele mai multe ori spontană. Există și situații de minciună pentru a obține ceva, pentru a scăpa de situații neplăcute. Din păcate, copilul întâlnește în viața de fiecare zi minciuna convențională, fapt ce are efectele sale de generare de confuzii. Franciska Baumgarten a efectuat, prima, un studiu mai amplu asupra minciunii la copii. Unii autori consideră că până la 7 ani minciuna copiilor, dominată mai ales de teama de pedeapsă sau de dorința de recompensă, nu prezintă gravitate.

Tot în perioada preșcolară are loc dezvoltarea de emoții și sentimente estetice și intelectuale.

Emoțiile și sentimentele estetice sunt relativ apropiate de cele morale. În viața de fiecare zi, latura morală și estetică sunt intercorelate : să te porți frumos (= bine), nu e frumos (= rău), să faci cutare sau cutare lucru. Penuria evaluărilor estetice în perioada preșcolară nu înseamnă lipsa lor. Natura, arta și situațiile umane eroice, dificile, altruiste etc. prilejuiesc trăirea emoțională moral-artistică.

Sentimentele și emoțiile intelectuale se dezvoltă în legătură cu cerințele de cunoaștere și observare a vieții înconjurătoare, cu satisfacerea curiozității, cu insatisfacții legate de neînțelegere — sau cu înțelegere greșită (disonanțe congnitive). Îndoiala, neliniștea sunt emoții de această categorie.

Nuanțarea întregii vieți afective se realizează în mod amplu și în condițiile jocului [183], în care se estompează reacția și fondul afectiv propriu în favoarea emoțiilor ce decurg din situația subiectului jocului și a rolului, foarte numeroase interdicții, reacții aparent discordante ale adultului care rămâne polul de referință fundamental (adultrism), pot fi acceptate după ce au trecut prin decantarea purificatoare a jocului. Așadar, în joc și în viața de fiecare zi, preșcolarul învață să-și exprime ceva mai discret sentimentele și chiar și le disimulează, să aibă stil în exprimarea lor și să-și exprime mai puțin exploziv impulsurile. Se dezvoltă discreția, mila, mirarea ; anxietatea și teama devin mai deseori antrenate în diverse situații (teama de dentist), dar și de situații și persoane imaginate (pitici, lupi, uriași etc.).

Fenomenul cel mai semnificativ îl constituie însă ierarhizarea afectiv-morală care creează, așa cum am văzut, o nouă ordine în viața și expresia subiectivității — acordând un rol de control conștiinței morale — și o funcție normativ-sancționatoare (prin retroacțiune) a regulilor morale instalate în conștiință ca reguli acceptate.

În aceste condiții, regulile morale capătă funcții de acceptori morali activi în conduitele comune, sancționabile din colectivitatea de grădiniță și familială ori chiar în planurile derulate de imaginație în viața interioară.

Expresivitatea personalității se evidențiază, în perioada preșcolară, nu numai prin dezvoltarea de aptitudini, capacități, chiar talente, spirit de creație, conduite, inclusiv rezonanțele lor, ci și prin interese.

Interesul pentru joc, specific vârstei, este generator de numeroase activități ce se încorporează în jocuri. Interesul pentru joc satisface și impregnează distanța dintre realitate și posibilitate cu activități și conduite, trăiri intense și un fel de fericire a acestora. Jocul efectuat cu pasiune este izvor de bucurie. Specific acestei perioade — jocul debordează personalitatea copilului, instalând-o în realitate cu generozitate și strălucire. Totuși, nu toți copiii știu să se joace, deși jocul nu cere neapărat jucării costisitoare. De altfel, cel mai contribuant și agreat este jocul de construcții (din nisip, cuburi), chiar jocurile distrative cu apă cu săpun, jocurile sportive, cu tricicleta, zmeul etc. Jocul e terenul pe care personalitatea și interesul sunt forțele de dinamizare ale acestuia ; jocul se învață și se transmite cultural.

Interesul față de activități este înglobat în cel de joc și întreținut de el. Interesul social față de oameni se satisface prin jocurile cu rol și subiect.

Interesele culturale (față de produsele culturii) se dezvoltă și sub influența mass media (serialele pentru copii), prin cărțile cu povești, povestiri, teatru etc. [266].

Copilul preșcolar câștigă o bogată experiență culturală prin intermediul intereselor. Personalitatea sa expansivă iradiază prin traseele organizate de interese, extrăgând din substanța vieții sociale valori cu care se hrănește spiritualitatea lui abia formată.

Unele din însușirile dobândite în perioada preșcolară devin stabile (spiritul de competiție, cooperarea, altruismul etc.), altele influențează ca structuri conduitele în etapele următoare (un copil anxios la 5 ani va putea fi timid și retras în adolescență, o fetiță dependentă are șanse mari de a deveni mai târziu o adolescentă dependentă).

Capitolul V

A TREIA COPILĂRIE (de la 6 la 10/11 ani)

(Perioada școlară mică)

1. PREZENTARE GENERALĂ

Perioada dintre intrarea copilului în școală și terminarea ciclului elementar este adesea descrisă fie ca un fel de sfârșit al copilăriei, fie cu particularități de vârstă asemănătoare cu cele preșcolare, fie ca etapă de debut primar al adolescenței, fie, în fine, ca etapă distinctă a copilăriei. În toate cazurile, referirile descriptive sunt mai centrate pe problemele adaptării școlare și ale învățării decât descrierile privind alte etape ale dezvoltării psihice, deși se știe că în copilăria timpurile și în perioada preșcolară are loc cea mai importantă achiziție de experiență adaptativă.

Perioada școlară mică prezintă însă caracteristici importante și progrese în dezvoltarea psihică, din cauză că procesul învățării se conștientizează ca atare, intens solicitat de instituția școlară care pentru acest nivel de dezvoltare psihică este obligatorie și gratuită în numeroase țări cu tradiții culturale, dar și în țări în curs de dezvoltare și din lumea a treia. *Învățarea* devine tipul fundamental de activitate, mai ales datorită modificărilor oarecum radicale de condiționare a dezvoltării psihice în ansamblul său pe care le provoacă și ca urmare a dificultăților pe care copilul le poate întâmpina și depăși în mod independent. Copilul intră în zonele „galaxiei Guttemberg" [136] și se înscrie pe orbitele dense culturale ale acesteia. Aceasta înseamnă că activitatea școlară va solicita intens activitatea intelectuală, procesul de însușire gradată de cunoștințe cuprinse în programele școlii elementare și că în consecință, copilului i se vor organiza și dezvolta strategii de învățare, i se va conștientiza rolul atenției și repetiției, își va forma deprinderi de scris-citit și calcul. Învățarea și alfabetizarea constituie condițiile majore implicate în viața de fiecare zi a copilului după 6 ani.

Această condiție nouă de existență acționează profund asupra personalității lui. Efectele directe asupra dezvoltării psihice la care ne-am referit mai sus sunt secundate de numeroase efecte indirecte ale vieții școlare. Prin alfabetizarea copilului, acesta câștigă potențial instrumente valide de apropiere de toate domeniile culturii și științei contemporane și ale celei ce s-a dezvoltat în decursul timpului. Nu se poate evalua în mod precis importanța și efectele învățării (alfabetizării) în formarea unui regim de activitate intelectuală, a spiritului de ordine, disciplină în viață și în gândire, în dezvoltarea intereselor intelectuale. Nu se poate însă ignora faptul că școala creează capacități și strategii de învățare pentru toată viața și contribuie la dezvoltarea planului deliberativ avertizat al vieții interioare, la structurile identității și ale capacităților proprii, la dezvoltarea de aspirații, la descoperirea vieții sociale. Mai mult decât atât, volumul mare de cunoștințe pe care le vehiculează școala permite să se formeze o continuitate socială prin integrarea culturală a copilului în orbita cerințelor și intereselor sociale privind nivelul minimal de cultură (solicitat de nevoile sociale), nivel cerut de conceptele implicate în continuarea dezvoltării economiilor naționale moderne și în exercitarea de roluri profesionale și sociale [71]. Școala se apropie în zilele noastre de economie, ca instituție, și devine implicit un fel de industrie a viitorului societății.

De cele mai multe ori, școala răspunde și dorinței copilului de a fi ca cei mari (adultrism), ca și dorinței de realizare, de satisfacere și dezvoltare a curiozității cognitive a acestuia.

Realizând o educație instituționalizată și obligatorie, școala egalizează social accesul la cultură. Fără îndoială, școala oferă copilului cunoștințe pe care el nu ar putea să și le dobândească singur, deoarece interesele, trebuințele și curiozitățile lui nu le solicită atât de intens încât să fie contracarat efortul implicat în această înzestrare.

În același timp, școala creează virajul de mentalitate spre lumea realului complex. Această virare solicită intens adaptarea, iar aceasta din urmă întâmpină la fiecare pas din viața școlară numeroase confruntări.

În ceea ce privește tipul de relații, școala, ca instituție socială, include în clasele sale colective egale de vârstă, tutelate, care parcurg programe de instruire determinate într-un spirit competitiv, relațiile grupale fiind supuse acelorași reguli și regulamente. Datorită acestor condiții de socializare a conduitei se conturează rolul de elev din clasele mici și statutul social legat de randamentul școlar și de participarea copilului la sarcinile implicate în viața școlară.

Școala impune modelele ei de viață, dar și modelele sociale de a gândi și acționa. Ea creează sentimente sociale și lărgește viața interioară, cât și condiția de exprimare a acesteia (mai ales exprimarea verbală și comportamentală). Prin preparația pentru activități complexe și variate, școala formează capacități de activitate, respectul față de muncă, disciplină și responsabilitate ca trăsături psihice active.

Există numeroase asemănări între școală și procesul de producție, școala parcurge programe și planuri de lucru. Și școala, ca și munca din întreprinderi, are orar ce include un anumit ritm și implică respectarea obligatorie a acestuia. Atât în școală cât și în munca din întreprinderi există norme, etape în evaluarea muncii parcurse, premieri și sancționări ce sunt determinate de valoarea (calitatea) activității depuse și promptitudinea ei. Și în școală există ierarhii, funcții și roluri, sarcini suplimentare legate de acestea. Prin toate cele mai sus descrise școala realizează și o preparație pentru viață și muncă. Implicit școala dezvăluie copilului viața socială cu mecanismele ei.

Desigur, legătura dintre școală și viață socială poate fi mai mult sau mai puțin strânsă. Reformele învățământului din deceniul 6 și 7 și ulterior din multe țări [254], dar și în România, pun în evidență nu numai intensificarea apropierii școlii de viața socială, dar și influențele revoluției tehnico-științifice asupra școlii, care prin procesul și tendințele de „integrare" cu industria a căpătat programe și tehnologii didactice, orare noi și chiar programe de activități productive și de autogospodărire.

Primii 4 ani de școală, chiar dacă au fost pregătiți prin frecventarea grădiniței, modifică regimul, tensiunea și planul de evenimente ce domină în viața copilului. Asimilarea continuă de cunoștințe mereu noi, dar mai ales responsabilitatea față de calitatea asimilării lor, situația de colaborare și competiție, caracterul evident al regulilor implicate în viața școlară contribuie la modificarea de fond existențială a copilului școlar mic. Adaptarea copilului se precipită și se centrează pe atenția față de un alt adult decât cei din familie. Acest adult (învățătorul sau învățătoarea) începe să joace un rol de prim ordin în viața copilului. El este și devine tot mai mult reprezentantul marii societăți, al țării, cu idealurile și aspirațiile sale și al comunității din care face parte copilul. În același timp, el este cel ce veghează la exercitarea regulilor societății și școlii și cel care antrenează energia psihică, modelează activitatea intelectuală a copilului și organizează viața școlară în ansamblul ei.

Pentru copil, caracteristica cea mai sensibil diferită, odată cu intrarea în școală, constă în neutralitatea (egalitatea) afectivă a mediului școlar, fapt ce creează condiția cerinței de a câștiga independent un statut în colectivitatea clasei. Nu mai sunt valide manifestările de afecțiune și farmec pe care copilul le posedă. El devine membru al unei colectivități în care se constituie un nou climat afectiv, de recunoaștere a autorității și raporturi de reciprocitate.

Treptat, activitatea școlară imprimă modificări în universul interior. Se destramă mitul copilăriei și se dezvoltă realismul concepției despre lume și viață în care acționează modele sociale noi de a gândi, simți, aspira și tendințele de identificare cu acestea capătă consistență.

2. CREȘTEREA ȘI DEZVOLTAREA BIOFIZIOLOGICĂ

Procesul creșterii se temperează ușor între 6—7 ani, pentru a se intensifica ulterior. Tabelul de mai jos pune în evidență aspectele mai importante pe planul creșterii (ponderale și staturale).

Tabelul nr. 17

Vârsta (ani)	Băieți		Fete	
	Greutate (kg)	Talie (cm)	Greutate (kg)	Talie (cm)
6	20,2	113	19,1	111
7	22	118	20,9	116
8	26,7	123	25,6	126
9	29	132	28,9	131

La 6 ani, au loc câteva procese implicate în creștere și dezvoltare. Dentiția provizorie începe să fie înlocuită cu dentiția permanentă (cresc primii molari). Fenomenul ca atare, aparent puțin important, creează totuși disconfort (durere), modificări temporare ale vorbirii, oarecare dificultăți în alimentare.

Nu poate fi ignorat faptul că dezvoltarea dentiției permanente evidențiază intensificări ale metabolismului calciului. De altfel, procesul de osificație este intens la nivelul toracelui, al claviculelor și al coloanei vertebrale. După 7 ani este intensă osificarea la nivelul bazinului la fetițe, precum și procesele de calcifiere la nivelul osaturii mâinii. Articulațiile se întăresc și ele. Crește și volumul mușchilor. Se dezvoltă musculatura fină a mâinii. Date fiind acestea toate, pozițiile incorecte în bancă (apăsarea toracelui, spatele strâmb) duc la deformări persistente. Servietele prea grele fac, de asemenea, deplasări de coloană (la 7 ani curbura cervicală și toracică sunt constante, curbura lombară este încă instabilă). Au, de asemenea, importanță călirea organismului, sportul, deprinderile igienice [223].

Importante aspecte se conturează în ceea ce privește legăturile funcționale nervoase. La 7 ani, creierul cântărește aproximativ 1 200 g, lobii frontali ajungând la 27 la sută din totalul substanței nervoase a creierului. După 6 ani se organizează legături funcționale implicate în lectură și scriere — constituindu-se o lărgire mozaicală a zonelor limbajului.

Totuși, copilul nu e robust, nici solid ca la 5 ani. Dimpotrivă, la 6 ani este sensibil, dificil, instabil, obosește ușor are indispoziții la alergii. Bolile contagioase sunt însă mai rare, datorită imunizării active (în urma îmbolnăvirilor depășite) și a vaccinurilor.

Dificultățile temporare legate de schimbarea dentiției afectează și ele pofta de mâncare. Copilul preferă mâncăruri moi, are mici fantezii alimentare. Mirosul se dezvoltă la unii copii relativ diferențiat. În genere, omul nu este dintre ființele cu miros foarte dezvoltat, care utilizează mirosul în căutarea hranei. La 8—10 ani, sensibilitatea față de mirosurile civilizației contemporane se dezvoltă. Copilul agreează săpunurile cu miros plăcut, apa de toaletă (mai ales fetițele), dar și mirosurile de benzină, uleiuri, rășini încep să fie diferențiate și utilizate ca indici în experiențe; corespondența verbală a diferitelor mirosuri contribuie la diferențierea sensibilității odorifice.

În ceea ce privește îndemânarea, crește forța musculară și se accentuează caracterul de ambidextru, dar și extremele de stângaci și dreptaci se pun în evidență, creând probleme în procesul scrierii.

Rarele forme de T.B.C. care se manifestă la 7—8 ani încep să aibă caracteristici ca cele ale formelor adulte. Pofta de mâncare este activă, apetitul mare, dar stomacul mic; copilul mai este excesiv atras de desert, îi place să mănânce privind la T.V. În genere, școlarul mic este mai stângaci, răstoarnă ușor obiectele din jur. Somnul este relativ bun. Copilul școlar mic manifestă o oarecare atitudine recalcitrantă față de baie, este ușor neglijent în ceea ce privește îmbrăcămintea. Toate aceste fenomene sunt legate de noul regim de viață care schimbă accentele și dezvoltă o nouă repartiție a investițiilor psihice. În contextul acestor schimbări, grația în mișcări este treptat înlocuită cu aspirația spre forță [162].

În perioada celei de a treia copilării (şcolarul mic), transformările psihice se fac totuşi — în mod aparent — lent, nespectacular. Prima schimbare care se pune în evidenţă este latura de orientare generală. Pe acest plan se face o părăsire a intereselor evidente în perioada preşcolară, ca desenul, modelajul. Din acest motiv, produsele şcolarului mic în aceste domenii devin mai puţin spontane, pline de ştersături. La 7 ani, Gesell [84] consideră că ar fi un fel de vârstă a gumei care pune în evidenţă creşterea virulenţei spiritului critic. Se modifică preferinţele şi pe alte planuri. Aşa, de pildă, încep să fie preferate biografiile, legendele. Lecţiile de aritmetică sunt preferate la 7—8 ani faţă de lecţiile de ştiinţele naturii, ulterior şi cele de ştiinţele naturii încep să fie privite cu interes.

În structura preferinţelor şi intereselor se petrec şi alte schimbări. Deşi interesul pentru joc rămâne foarte puternic, încep să devină tot mai dese, la 8—9 ani, atitudinile de supărare şi indispoziţie atunci când copilul este trimis să se joace în timp ce citeşte. Interesul pentru film, cinematografie, televiziune devine mai clar. După 9 ani, încep să prezinte interes cărţile cu povestiri, cu acţiuni palpitante. Tot în perioada micii şcolarităţi se constituie un adevărat delir de colecţionare. Copiii încep să facă în consecinţă mici colecţii de ilustrate, timbre, plante, frunze, porumbei, iepuri, insecte etc. Sertarele şi buzunarele lor devin pline de tot felul de lucruri. Această expresie a personalităţii („colecţionarea") pune în evidenţă, după Gesell, cerinţa internă de reunire şi clasificare. Micile colecţii permit detaşarea caracteristicilor diferenţiale ale obiectelor asemănătoare. De altfel, copiii devin spre clasele a III-a şi a IV-a mici geografi, botanişti, zoologi, ceea ce constituie un indiciu de evidentă expansiune şi decentrare care se instituie în universul copilului pe plan mintal şi afectiv. Orientarea gândirii spre concretul complex detaşat de percepţia imediată se însoţeşte de operaţii logice, ce substituie intuiţia neelaborată de la nivelul perceptual — sau cel puţin o supune unei ordini logice.

O altă caracteristică pregnantă a acestei perioade este aceea a unei mai mari atenţii acordate jocului cu reguli în colectiv. Regula devine fenomen central, un fel de certitudine ce-l ajută în adaptare şi pe care o consideră reper ca atare.

Regula se detaşează însă de condiţionarea singulară a jocului. Ea se manifestă extrem de organizatoare pentru conduita de colectiv a copilului. Se poate presupune că această organizare de dependenţă de reguli — uneori excesivă (la nivelul copiilor de clasele a II-a

şi a III-a) exprimă o formă de restructurare a disponibilităţilor personalităţii, în care creşte emanciparea de dependenţă faţă de regulile familiei şi subordonarea acestora cerinţelor vieţii şcolare. Nu sunt puţine situaţiile în care copilul impune acasă reguli noi motivate de faptul că „aşa ne-a spus doamna învăţătoare la şcoală".

Copiii trec şi printr-o fază de excesivă sensibilizare faţă de noi reguli [223]. Uneori, conduita lor este centrată pe suspicionarea de încălcare a regulilor impuse, de cei din jur (de colegii săi). Se semnalează neglijenţe ale vecinului de bancă privind faptul că „nu stă cu mâinile la spate", sau că „şi-a uitat acasă caietul", sau că „priveşte pe geam"... etc.

*

Există o dezvoltare complexă de-a lungul perioadei şcolare mici. Structura longitudinală a acesteia se manifestă ca modificări în formarea de noi disponibilităţi fizice, integrarea acestora în economia caracteristicilor psihice prin trecerea de la momente de uşor dezechilibru la constituirea de forme noi de echilibru, implicate în creşterea inegală a diferitelor caracteristici şi noi înzestrări psihice.

La 6 ani, copilul este total absorbit de problemele adaptării la viaţa socială. Procesul acesta este relativ dificil. Dacă învăţătorul insistă numai pe disciplină, copilul prezintă o adaptare mai grea ce se manifestă prin creşterea nervozităţii, a oboselii şi chiar în tulburări digestive.

Învăţarea citit-scrisului şi a calculelor elementare constituie achiziţiile de bază ale acestui moment de dezvoltare.

După 7 ani, se manifestă, treptat, o mai mare detaşare psihologică, o creştere a expansiunii, o mai mare extroversiune şi trăiri numeroase euforice şi de exaltare, semn că adaptarea şcolară a depăşit o fază tensională. În vorbirea copilului începe să fie frecvent folosit superlativul în descrierea de situaţii, întâmplări şi obiecte. La 7 ani începe să crească evident curiozitatea faţă de mediul extraşcolar — aflat în teritoriile dependente de şcoală — şi faţă de mediul stradal. Tot la această vârstă are loc şi o creştere uşoară a rapidităţii reacţiilor. Copilul pare mereu grăbit. Mănâncă în fugă, se spală pe apucate, ia ghiozdanul nearanjat, îşi pune uniforma neglijent. Această grabă este în favoarea timpului petrecut cu alţi copii şi în defavoarea consolidării deprinderilor legate de autoservire în condiţii noi de viaţă [85]. Copilul dispune la acest nivel de vârstă de capacităţi mai stabilizate de a citi şi scrie. Volumul lecturilor este în creştere. Şi scrierea face progrese în viteză şi lizibilitate [198].

Școlarul mic, de 6—7 ani, nu este capabil să respecte toate regulile unor jocuri de tipul fotbalului. De altfel, nici forța și rezistența lui nu pot susține un astfel de joc. De aceea, chiar când se integrează într-un astfel de joc, are momente de repaus. Totuși nu părăsește jocul, chiar dacă ceilalți indispuși de încurcăturile făcute de inabilitățile lui motorii reacționează vehement. Copilul de 7 ani se supără repede și uită repede, este însă deosebit de sensibil la ignorare — dar și dacă a fost socotit incorect în joc — deși nu totdeauna își dă seama ce regulă a încălcat (mai ales că el s-a străduit...). Disputele din joc sunt extrem de acerbe și devin în fapt mici lecții de drepturi și datorii în condiții foarte diferite față de aplicarea de reguli. În aceste condiții se conștientizează tematica obligativității, loialității, spiritului de echipă, suportarea eșecului, precizarea caracteristicilor echității, cinstei etc.

În jurul vârstei de 8 ani și după, devin mai multilaterale și diferențiate interesele. Studiul aritmeticii trece printre preocupările de prim ordin. Cresc evident capacitățile mnemice, exprimarea discursivă. Competiția colectivă începe să devină de asemenea deosebit de activă și se evidențiază în jocurile de echipă (sportive) ca fotbalul și diferite alte jocuri cu reguli — în care copiii se grupează în mod spontan în același fel.

Momentul de 8 ani este foarte sensibil pentru educația socială, dat fiind faptul că adaptarea a depășit încă o etapă tensională și copilul a început să treacă într-o fază de mai mult echilibru și mai mare stăpânire a condițiilor de activitate școlară pe care le traversează. Începe să devină ceva mai reflexiv și preocupat de numeroase probleme printre care și aceea a proveniență copiilor (de la 5 ani), dar și de probleme privind apartenența socială, identitatea de neam. Este un moment de intensă identificare socială, patriotică și concomitent de constituire a sentimentelor de apartenență la școala, clasa sa școlară, un fel de mândrie pentru aceste feluri de apartenențe.

Tot la acest nivel de dezvoltare, copiii organizează jocuri cu subiect (prelungite), ce se perpetuează săptămâni întregi în zilele însorite pe terenuri virane sau părăsite, apropiate de casă sau pe terenurile apropiate de școală. Organizarea de serbări școlare devine atractivă. Le place să construiască mici cotloane, colibe. Mulți autori numesc această etapă „Robinson Crusoe".

După 9 ani, copiii de sex diferit încep să se separe în mod spontan în jocuri. Copilul devine ceva mai meditativ, se atenuează caracterul pregnant al expansivității în conduite. Este o perioadă de încercări numeroase de a rezolva activități mai dificile. Evidentă este dorința copilului de autoperfecționare, de îmbogățire a cunoș-

tințelor. Copilul devine dintr-o dată mai ordonat, mai perseverent în diferite feluri de activități. Nu trece cu plăcere de la o activitate la alta. El simte nevoia de a planifica timpul și activitățile. Desenele, lucrările scrise se îmbunătățesc, se îmbunătățește, devenind adesea de performanță, și activitatea la orele de aritmetică. Aceasta interesează mult dacă învățătorul sau învățătoarea sunt destul de abili, pot crea emulații complexe, interese statornice pentru aceste domenii.

Și în planul integrării în colectiv intervin unele schimbări — copilul devine mai sensibil la informații sociale, la opinia de clasă [223]. Preocuparea pentru colectiv se încarcă de nuanțe, se exprimă prietenia și în cadrul acesteia se creează planuri copilărești, confidențe, mici inițiative. Datorită acestor caracteristici legate de atracția colectivului, copiii din această perioadă a dezvoltării pot fi atrași în bande, uneori cu tendințe delincvente.

Progresele în dezvoltarea intelectuală sunt de asemenea evidente. Între 9 și 10 ani are loc o creștere evidentă a spiritului de evaluare a copilului, spiritul critic se dezvoltă la fel. Capacitatea copilului de a aprecia ce anume a omis în răspunsul la lecție crește. În același sens el își dă seama relativ clar ce a greșit la lucrarea de control etc.

4. DEZVOLTAREA INTELECTUALĂ

Aspectele mai sus descrise, privind dezvoltarea psihică, includ modificări mai profunde, care ne permit să înțelegem importanța foarte mare a rolului școlii în viața psihică și în structurarea dezvoltării sale. În acest context ne vom opri asupra dezvoltării intelectuale.

Antrenată continuu în activitatea școlară, activitatea intelectuală se resimte după 6 ani ca direcție datorită acestei influențe la majoritatea copiilor. Primul aspect al modificărilor mai semnificative pe planul acesteia se exprimă în schimbări ale caracterului investigativ și comprehensiv al percepției și observației ca instrumente ale cogniției.

Se știe că activitățile cognitive pot fi împărțite în activități directe și indirecte. Printre cele indirecte se pot enumera asociația liberă evidentă în vise, reverii (ca expresii ale fluxului liber al gândirii), operațiile și conceptele. Cogniția directă implică percepția în primul rând. Separația dintre cele două categorii este mai ales didactică.

Percepția este implicată în orice fel de situație dimensionată concret. Ea se structurează (însă) condiționată de dimensiunile si-

tuaționale în care este solicitată, dar și de sensul, direcția, tensiunea în care are loc și de interpretarea, memoria etc. în contextul cărora se organizează.

Percepția este procesul prin care se extrage informația utilă și cu sens din mozaicul larg al stimulației fizice. Între informație și stimulație este, după o comparație sugestivă făcută de Mussen [157], o relație de asemănare ca între o fotografie și o descriere. În timp ce fotografia cuprinde culorile, umbrele, toate cele aflate în scena respectivă, descrierea selectează anumite aspecte și ignoră altele, deci manifestă selectivitate, coerență și subtile legături cu experiența anterioară, tendințe de integrare într-o intenționalitate (deci raportare temporală la ceea ce se cunoaște sau s-ar dori să se cunoască) într-o semnificație. Această însușire este evidentă atunci când copilul fiind într-un parc, într-o zi liniștită, vede și aude deodată mișcându-se ramurile în tufișul din apropiere. Experiența îi permite să considere că este fie un șoarece, fie o pasăre, fie un iepure sau un cățel. Privirea fixează aria respectivă, căutând alte indicii și semne (pene, blană, mișcare etc.). Dacă acest eveniment s-ar petrece într-o zi vântoasă, copilul nu ar efectua, probabil, aceste investigații, considerând că vântul ar justifica mișcarea ramurilor tufișului.

Școlarul utilizează adesea acest model de percepere în care elementele de interpretare sunt indicii auditive, verbale, odorifice etc.

Antrenate și exercitate, capacitățile senzoriale-perceptive și interpretative (sau comprehensive) ale percepției devin mai acute și eficiente. Sensibilitatea discriminativă* și pragurile perceptive absolute** se dezvoltă și ele.

Vederea, auzul ating performanțe importante spre 9—10 ani, acuitatea acestor forme de sensibilitate devenind foarte bună. De altfel, pe de-o parte, activitatea școlară (citit-scrisul, desenul etc.) solicită perceperea fină și interpretarea rapidă, pe de altă parte, aceleași capacități senzoriale se antrenează în activități și jocuri de performanță ca cele de tras cu arcul, cu praștia, la țintă etc. Pentru auz se creează o sensibilitate discriminativă formativă în identificarea fenomenelor încorporate în cuvinte, în fluxul vorbirii, dar și pe linia convertirii lor în grafeme. Recunoașterea auditivă este sensibilă și discriminativă și în procesul adaptării curente. Dacă copilul aude pași în urma sa pe stradă într-o seară mai obscură,

* Sensibilitatea discriminativă se referă la cantitatea minimă de excitant ce produce o modificare a senzațiilor și percepțiilor.

** Pragurile absolute se referă la maximum și minimum de intensitate ce provoacă senzații.

va ști sigur că nu sunt ai unui copil când pașii vor fi apăsați și greoi. Cunoscând oamenii din cartier, va stabili cu oarecare aproximație, după diferite indicii vizuale și auditive, dacă este vorba de o femeie sau un bărbat și dacă e vorba de o anumită persoană cunoscută sau nu. Acest lanț de relaționări nu ar fi inteligibil dacă percepția ar fi privită ca absolută și întotdeauna la fel. Datorită dezvoltării experienței și percepției, copilul sesizează că la vecinul din dreapta se mănâncă ceva dulce, că la cel din stânga miroase a „cartofi prăjiți".

Importante aspecte discriminative se dezvoltă la copii în legătură cu spațiul mic. Orientarea spațială pe foaia de hârtie, percepția de spațiu, decodificarea prin diferențiere a grafemelor (literele scrise) antrenează o extrem de fină activitate perceptivă. Orientarea dreapta-stânga, sus-jos, în rândurile orizontale ale scrierii (din civilizația noastră) constituie punctul de plecare pentru o activitate intelectuală complicată și multilaterală — activitate legată de alfabetizare. Această activitate cuprinde antrenarea memoriei, a inteligenței, a atenției, a reprezentărilor, pornind de la percepția care se constituie la rândul său pe suportul micilor semne scrise pe foaia de hârtie.* Noi ne vom referi în aceste rânduri mai ales la evoluția normală a copilului ce frecventează școala. Scrierea și cititul pun probleme de logică spațială de percepere a mărimii, a proporțiilor literelor. Procesul acesta se realizează treptat și angajează în afară de percepțiile vizuale auditive și kinestezice și modificări ale expectației. În această evoluție se delimitează trei etape mai semnificative.

O primă etapă de identificare a sunetelor (literelor) ca elemente componente ale cuvintelor. Acest proces se realizează prin acțiunea de despărțire a cuvintelor în silabe. Silabele ca unități de pronunție extrase din fluxul vorbirii și al cuvintelor se aseamănă mai mult sau mai puțin între ele, permițând ca prin îngustarea câmpului auditiv de analiză a acestora să se evidențieze mai bine componentele lor sonore. Această fază numită preabecedară creează o nouă optică față de limba vorbită și o posibilitate nouă de abordare a ei. Despărțirea în silabe se exercită până devine o capacitate curentă, probată intens în situațiile de despărțire a cuvintelor la capătul de rând. Concomitent se face și o pregătire a capacității de scriere. Bețișoare, cârlige, în jos și în sus, cerculețe constituie elemente concrete de pregătiri materiale ale scrisului. Activitatea de acest gen creează o mai mare flexibilitate și precizie a mișcări-

* Fără îndoială există încă în lume un număr important de analfabeți. În România acest fenomen este, în mare măsură, lichidat.

lor condeiului pe spațiile delimitate prin liniatura ajutătoare a caietelor. În procesul exercitării despărțirii cuvintelor în silabe și de exersare de linii și semne mici grafice, situația de expectație este încă relativ redusă [216]. Totuși, percepția acționează ca atare. Se consideră în genere că mecanismele învățării perceptuale se realizează prin căutarea de indicii care se reține nu atât datorită încercării și erorii sau pe seama recompensei și a pedepsei, ci din cerința adaptativă complexă de reducere a incertitudinii.

În a doua etapă încep să fie diferențiate sunete și corespondentele grafice ale acestora și să fie asociate mintal. Cu aceasta începe alfabetizarea activă (etapa devine abecedară) [216]. Identificarea grafică a sunetelor și scrierea lor creează copilului condiția diferențierii literelor mari de tipar și de mână de cele mici, proces relativ dificil, în care identificarea (citirea) propriei scrieturi este mai încet perfectabilă* decât aceea a textelor tipărite. Copiii parcurg totuși în câteva luni prima parte a abecedarului, cu învățarea treptată de identificare a literelor (grafemelor) la sunetele corespunzătoare (fonemele) și scrierea lor. În această perioadă se află într-o stare critică deosebită expectația auditivă (în citirea textelor), fenomen ce se observă prin „completări", „înlocuiri" și greșeli de citire, prin sprijinirea pe raportarea la context a acestor fenomene.

În a doua parte a primului an școlar copilul consolidează capacitățile de însușire a simbolisticii implicate în alfabet și în scrierea și citirea cifrelor. Cu aceasta începe de fapt și *etapa a treia* a alfabetizării; în fapt cea mai lungă este etapa în care are loc consolidarea citit-scrisului. Această etapă se prelungește în al doilea și al treilea an de școală. Caracteristică este creșterea eficienței expectației în citire, care devine treptat fluentă și expresivă.

În procesul de învățare a citit-scrisului este antrenată o activitate psihică foarte complexă — ce se exprimă în creșterea intensității atenției ce corectează în permanență procesul de citire (sau scriere) aflat în desfășurare [287]. Există, din punctul de vedere al citit-scrisului, patru tipuri de situații: *a*) copii care citesc cu mari dificultăți și greșeli și reține puțin din ceea ce citesc. Aceștia nu surprind sensul propoziției citite, nici al textului în întregime ca atare; *b*) a doua categorie ar fi a copiilor care citesc greoi, dar reține bine sensul celor citite. În acest caz percepția grafemelor e încă dificilă și se află în decalaj de dezvoltare cu capacitatea de înțelegere a sensului care se manifestă ca mai dezvoltată; *c*) a treia categorie este a copiilor ce citesc ușor, dar nu reține ceea ce

* Datorită faptului că scriitura proprie are prea multe indicii redundante (incertitudini).

au citit. În acest caz, componenta stereotipă de recunoaștere (identificare a literelor) devansează și debordează planul conștiinței, nepermițând înregistrarea concomitentă a sensurilor; *d*) a patra categorie este a copiilor care citesc ușor și reține integral ceea ce au citit [223]. Aceștia au capacitățile de lectură bine formate. Lectura este grea și obositoare în primele etape ale dezvoltării ei. Din acest motiv copilul caută diferite strategii care să faciliteze citirea. Din acestea fac parte orientările după sens sau după asemănare. Memoria foarte bună a copilului de 7—8 ani îl ajută ca după 2—3 lecturi ale unui text scurt să-l poată reproduce. Desigur, acest fenomen are aspectele sale amuzante, mai ales când sensul presupus nu se potrivește prea bine.

Lectura cifrelor solicită și însușirea sistemului de decodificare a sistemului zecimal reprezentat prin cifre. Există litere și cifre greu de reținut. La litere este dificilă legarea lor în cuvinte. Din punctul de vedere al scrierii, se pun în evidență de asemenea câteva tipuri de scriere. Astfel sunt:

a) tipul înclinat, al copiilor care scriu cu tocul aplecat, cu apăsarea puternică a degetului mare, cu scrisul ușor ascuțit;

b) tipul îndoit, crispat, cu scriere spasmodică;

c) tipul flexibil cu indexul activ și ferm presat — cu scris rotunjit;

d) tipurile combinate. Studiile semnate de Florica Bagdazar [4] în problemele scrisurilor au pus în evidență numeroase variante ale acestor tipuri. În genere, literele g, b, t, diftongii, ortografierea și citirea grupurilor ge, gi, ghe, ghi, ce, ci, che, chi — se află în mare dificultate în învățare.

În procesul scrierii există un permanent control prin limbajul interior. Dacă se dă copilului ceva ce să țină în gură în timp ce scrie, randamentul scade brusc. Chiar și la nivelul clasei a IV-a există o permanentă dialogare a copilului în timp ce scrie. El își controlează mișcările și produsele (literele, cuvintele) adăugând din când în când: ...„bine, stai puțin... nu înțeleg... ia te uită... hm... nu e cine știe ce"... etc.

Alfabetizarea și programele școlare antrenează dezvoltarea percepției pe linia stabilirii mai de finețe a mărimii, a proporțiilor, a mărimii la scară (prin studiul planului clasei), fapt ce stă la baza primelor cunoștințe legate de semnele convenționale ale hărților [260].

Raporturile de mărime (egalitatea tot atât de mare), proporțiile, jumătatea, sfertul (identificarea întregului, metrului, centimetrului), identificarea liniilor verticale, orizontale, ale poziției (în rotație) etc. devin indicii de orientare după ce li se decodifică înțelesul.

Tot pe planul perceptiv se conturează evaluări din ce în ce mai fine legate de mărime, se pune în evidență kilogramul, multiplii și submultiplii acestuia. Perceperea structurii materialelor (pietre, roci, calități diferite de soluri, cristale, cărămizi, argile, esențe de lemn, sticlă, materiale plastice, hârtie de diferite feluri, stofe) cu diferențele ce le caracterizează, intră în experiența curentă a copilului școlar.

Raporturile spațiale deja intuite — legate de ceea ce se înțelege prin aproape, pe lângă, deasupra, sub etc. devin raporturi ce includ și forme de distanțe. Totuși, evaluarea mărimii este încă deficitară (copiii de 6—7 ani supraestimează mărimile, iar copiii de 8—9 ani subestimează mărimile și distanțele).

Organizarea spațiului se realizează și ca distanță psiho-afectivă. În acest sens, spațiul intim este spațiul în care intensitatea relațiilor interpersonale ajunge la un fel de culminație în care se admit doar persoanele apropiate, prietenul. În spațiul intim se află și relațiile cu membrii familiei. Spațiul personal se referă la structura distanțelor psihologice și spațiale cu colegii. Interrelațiile de cooperare și competiție, dar și de informație, se află în acel spațiu. În perioada școlară se precizează și distanțe incluse în ceea ce a denumit K. Hull [103] ca spațiu oficial. Acesta este spațiul dintre superior și subalternul său, dintre profesor și elev, este spațiul ierarhiilor.

Privind spațiul personal din prisma libertății, autoenergiei și a relației dintre comportamentul uman și ambianța fizică, Proshansky, Ittelson și Rivlin se referă la factorii culturali incluși în conceptul de spațiu, iar Westin a atribuit spațiului personal 4 însușiri : singularitate, intimitate, anonimat și rezervă.

Există încă un aspect al spațiului — cel ce se intersectează cu ideea de teritorialitate. Prin acest din urmă termen se înțelege un aspect, cel mai larg al ambianței. Unitatea teritorială sau spațiul pe care-l reclamă o persoană sau un grup coeziv și încearcă să-l păstreze opunându-se oricărei tentative (de răpire sau limitare) devine în perioada școlară mică o experiență complexă. Spațiul personal este entitatea teritorială în care se află persoane, frecvent vizitate, ca și persoane cunoscute și drumul spre ele. Spațiul posedă mărime, formă, extensivitate, detalii și relații personale (deja descrise).

Se consideră că fiecare persoană posedă o hartă sau o imagine mintală a ambianței — mai precisă a spațiului personal care se referă la zonele în care se află toate obiectele personale într-o ordine ce permite utilizarea lor fără efort și găsirea lor rapidă. Acest plan este cel mai clar al imaginii mintale. Aceste dimensiuni se

formează în perioada școlară mică. Spațiul personal se structurează spre 10 ani și este impregnat de expansiunea personalității. Una din expresiile acestui fapt este organizarea de adevărate bătălii strategice complexe de menținere a teritorialității și a franjurilor acesteia în viața cetății de către cetele de copii dintr-un cartier sau stradă.

Spațiul capătă și alte dimensiuni în perioada micii școlarități. Astfel, învățarea geografiei creează înțelegerea simbolisticii elementare legate de spațiul geografic, de simbolizare a formelor de relief. Ca aspecte mai semnificative în legătură cu aceasta este înțelegerea ideii de micșorare „la scară", de comprimare a spațiului în vederea redării lui „grafice" și a „citirii" ulterioare a simbolurilor respective. Complementar, elementara înțelegere a spațiului dinspre direcția macrocosmosului creează copilului o optică spațială în care coexistă elemente nebuloase — o viziune legată de atmosfera basmelor în care se constituie distanțe impregnate de depărtări în timp — un spațiu mitic [223].

Cunoștințe elementare cu privire la mișcarea de rotație a pământului în jurul său, în jurul soarelui, determină o revoluție copernicîană de mentalitate a copilului, revoluție întreținută de cultura timpului nostru (și de mass media).

De fapt, prin procesul învățării copilul trebuie să manipuleze o cantitate enormă de informații asimilate sau care se cer asimilate. Acest fapt nu este posibil fără transformarea cunoștințelor în reprezentări. Acestea din urmă se consideră a fi activități cognitive de două feluri : scheme și imagini. Schemele nu sunt imagini integrate ale percepțiilor. Rareori oamenii pot evoca imagini vizuale complete, astfel încât să poată descrie toate amănuntele de înfățișare, îmbrăcăminte, coloristică ale unei persoane, chiar foarte cunoscute văzute înainte cu 10—15 minute. Cam 5—10 la sută din copii au imagini eidetice (integrale) ce se conservă aproximativ 45 de secunde după percepere. În genere, schemele sunt mai puțin elaborate decât imaginile. Schemele și imaginile se conturează în situații de evocare a cunoștințelor privind animale, plante, insecte, episoade de povestiri, evenimente istorice, literare etc. sau fenomene și situații fizice (ardere, creștere, transformare, principii de funcționare, forță și energie etc.). Spațialitatea implicată este condensată parțial în aceste condiții.

Schemele și imaginile spațiale, sub multiplele ipostaze evocate contribuie la modificarea opticii existențiale, la anularea egocentrismului infantil.

Și în privința timpului și a duratei evenimentelor au loc modificări evidente [198]. Timpul subiectiv are tendința să se rela-

ţioneze şi raporteze la timpul cronometrabil care începe să capete consistenţă. Ceasul şi citirea lui devine instrument al autonomiei psihice. Există şi o organizare a schemei timpului. Determinarea şi plasarea evenimentelor în timp devine calendaristică. Anul începe să fie considerat de 365 de zile cu 4 anotimpuri, 12 luni, 52 de săptămâni şi scara trimestrelor. Evenimentele încep să se raporteze la aceste repere. Ele fac legătura cu timpul istoric — a cărui înţelegere se referă la situaţiile nelegate nici într-un fel direct de evenimentele biografiei personale. Schema timpului ca şi imagini ale cronologiei imediate a activităţilor programate prin ceas şi orar constituie elemente coordonatoare importante. Totuşi ecranul de referinţe temporale este încă plin de erori la copilul şcolar mic.

Printre unităţile cognitive se mai enumeră (alături de scheme şi imagini) marea categorie a simbolurilor şi aceea a conceptelor. Cele 4 unităţi de cunoaştere se modifică ontogenetic în ceea ce priveşte proporţiile. Ca fenomen mai expresiv, se semnalează creşterea volumului simbolurilor şi apoi al conceptelor în perioada şcolară mică.

Ca şi imaginile şi schemele, simbolurile sunt căi de exprimare a evenimentelor concrete şi evidenţiază caracteristicile obiectelor şi ale acţiunilor. Cele mai numeroase simboluri sunt literele, cuvintele şi numerele. Există însă alte numeroase simboluri. Un fulger pictat în roşu înseamnă pericol de electrocutare, o săgeată luminoasă la ascensor este semnul pentru direcţia în care acesta se mişcă, lumina verde la intersecţie este semnalul de avertizare ce indică trecere liberă etc. În scheme se conservă cantităţi şi relaţii fizice ale experienţei perceptuale, în simboluri nu mai există astfel de însuşiri. Şcolarul mic se află într-o etapă de intense însuşiri de simboluri. Regulile de joc folosesc şi ele simboluri, domeniul educaţiei şi instrucţiei artistice operează de asemenea cu simboluri. În fine, există o vastă varietate de însemne şi gratificaţii şcolare ce presupun de asemenea o simbolistică specifică. Există şi simbolurile ce indică gradele militare şi tipul de infanterie, artilerie, aviaţie, marină etc., ca şi însemnele premiale (decoraţiile, medaliile şi insignele). Purtătorii de diverse premii şi distincţii au la bază o vastă simbolizare. În fine, simboluri de rezonanţă socială importantă exprimă drapelele şi stemele diferitelor ţări, dar şi însemnele olimpice, cele privind cluburi sportive etc.

Simbolurile sunt, precum se poate vedea, foarte numeroase în viaţa socială. În procesul învăţării şcolare, înţelegerea a numeroase probleme de geometrie, geografie, implică masiv scheme, imagini, simboluri [223]. Acestea pot fi evocate şi în situaţie de completare (nu numai de înţelegere).

Pe planul instrumentar al inteligenţei se conturează şi conţinutul conceptelor care constituie a 4-a unitate a activităţii cognitive.

Conceptele reprezintă setul comun de atribute ce se pot acorda unui grup de scheme, imagini sau simboluri. Deosebirea principală dintre concepte şi simboluri constă în faptul că în timp ce simbolurile se referă la evenimente specifice, singulare, conceptul reprezintă ceea ce este comun în mai multe evenimente. Literele sunt citite la început de către copil ca simboluri, abia ulterior ele câştigă în conceptualizare [268]. Cuvântul poate fi folosit ca simbol, schemă, imagine sau concept; când un copil de 3—4 ani spune că nu e cuminte pentru că a spart o ceşcuţă, el foloseşte cuvântul ca simbol. Îndată ce priveşte diverse încălcări de reguli, dezordinea şi chiar ignorarea cerinţelor ca fiind datorate faptului că cineva „nu e cuminte" se află în plin proces de conceptualizare a cuvântului „cuminte". Nu totdeauna există categorii verbale corespunzătoare pentru unele concepte. Conceptul de frumuseţe este greu de descris tocmai din acest motiv. Există seturi mai mari sau mai restrânse de însuşiri centrale (sau critice, sau esenţiale) ce dimensionează diferitele concepte. Conceptul animal se dimensionează printr-un set larg de însuşiri centrale aproximativ egale, cum ar fi: capacitatea de reproducere, schimb de oxigen, locomoţie, ingerare de hrană şi eliminare de reziduuri. Cam în acelaşi fel se defineşte şi conceptul plantă, minus locomoţia [181]. Conceptul copii se centrează pe dimensiunea vârstă. Oricare altă dimensiune este eventual relevantă, dar nu centrală (critică).

Există trei atribute ale conceptelor ce se modifică odată cu vârsta. Aceste atribute sunt: validitatea, statutul şi accesibilitatea (ele sunt strâns intercorelate) [157, p. 271—275].

Validitatea conceptelor se referă la gradul în care înţelesul ce este acordat unui concept de către copil este acceptat ca adevărat, de nivelul de dezvoltare statuat social la un moment dat. În genere, înţelesul acordat diferitelor cuvinte este foarte puţin asemănător de la un copil la altul (la copilul mic). Ulterior, la 8—10 ani, înţelesul acestor cuvinte devine relativ asemănător la toţi copiii şi acceptabil din punct de vedere social ca empiric. Conceptul devine în acest sens mai valid. Spre sfârşitul perioadei şcolare mici, copilul dispune de peste 300 concepte relativ valide de acest tip.

Statutul conceptelor este unul din atributele cele mai importante ale acestora şi se referă la claritatea, exactitatea şi stabilitatea de folosire a conceptului în planul gândirii. Conceptul de număr capătă statut de folosire conceptuală doar la şcolarul mic,

la fel conceptul de „mulțime" — „mulțime vidă", „intersectată", „reunire" etc. ca și conceptele de „corp" și de „substanță" ca forme conceptuale, integratoare. La științele naturii se dezvoltă concepte numeroase legate de plante, animale. Conceptul de animal ierbivor, ca multe altele, se reunește în folosire de către gândire cu cel de „animal carnivor" și conceptul integrator de „ființă vie". Prin statut transpare aspectul de integrare în rețea de sistem a conceptelor. Perioada școlară mică este prima în care se constituie rețele de concepte empirice prin care se constituie și se organizează piramida cunoștințelor.

V. Pavelcu [169, p. 195] exprimă foarte sugestiv esența acestui aspect al problemei în planul mai profund al atitudinilor, semnalând faptul că : „Dacă mărul are pentru copil un sens alimentar, un mijloc atrăgător de a-i satisface o trebuință, același măr poate fi situat mai târziu într-un context de „fruct-pom-grădină" aparținând cuiva, spre a se structura și mai târziu într-o specie sau varietate de plante, în produs de valoare comercială, obiect de satisfacție estetică etc. În acest proces are loc o desubiectivizare, o descentrare a eului."

Accesibilitatea este unul din atributele cele mai dependente de învățare a conceptelor. Se referă la disponibilitatea satisfacerii de informație a gândirii în a înțelege ansamblul atributelor conceptului, conform statutului lor real (atributele centrale critice sunt adesea greu de desprins din cauza relațiilor dintre aparență și esență). Accesibilitatea se referă, deci, la capacitățile de înțelegere și de a fi comunicate ale conceptelor. Există grade din ce în ce mai înalte de sesizare a înțelesului conceptelor de către copii. Unul dintre aceste grade este cel exprimat prin faptul că din conduită sau din modul cum se operează cu un concept, el pare a avea un statut, totuși copilul nu poate să comunice asupra lui. Există și situații inverse. În astfel de situații se pun în evidență obstacole și dificultăți în înțelegerea și în folosirea efectivă a conceptelor. În procesul învățării și în mentalitatea comună, conceptele sunt considerate ca absolute. Este necesar ca școlarul mic să sesizeze faptul că unul și același concept utilizează unele din însușirile sale definitorii (centrale) în cazul unei anumite relații și alte însușiri definitorii (ca centrale) în cazul de relații evocate. Așa de pildă, aceeași persoană, mama cuiva, este concomitent și soția altcuiva și evident în ambele situații, femeie. Această cerință de relaționare a însușirilor conceptelor la contextul și obiectivele date se adjustează abia spre 10 ani, devenind activă.

Redăm în tabelul de mai jos, condensate, momentele ontogenetice ale constituirii conceptelor de substanță, greutate, volum pe loturi de câte 25 de copii (de vârstă între 5 și 11 ani).

*Tabelul nr. 18**

Vârsta în ani	Concepte								
	Substanță			Greutate			Volum		
	noncon-servare	intermediar	conservare	noncon-servare	intermediar	conservare	noncon-servare	intermediar	conservare
5	84	0	16	100	0	0	100	0	0
6	68	16	16	84	4	12	100	0	0
7	64	4	32	76	0	24	88	0	12
8	14	4	72	40	8	52	44	28	28
9	12	4	84	11	13	72	56	12	32
10	—	—	—	16	8	76	29	20	56
11	—	—	—	0	4	96	16	4	82

Se consideră achiziție, când aceasta este evidentă la cel puțin 67% din subiecții de o vârstă.

Confuziile nu sunt rare totuși chiar în stabilirea notelor definitorii centrale ale conceptului. Așa de pildă, se consideră „conopida" drept fruct și se acceptă greu faptul că este vorba de o eflorescență. Evident, conceptualizarea de acest gen influențează restructurări în conceptul de floare. Mirosul, culoarea, forma specială, deși rămân în mentalitatea copilului caracteristici și însușiri definitorii, intră în concurență cu ideea că floarea are drept caracteristică centrală (critica) faptul că este organul de înmulțire al plantei. Această însușire începe să se deplaseze treptat spre zonele centrale ale conceptului.

Există și numeroase dificultăți în regimul de conceptualizare legate de fenomenele de omonimie și sinonimie. Cuvântul clasă se utilizează sub forme aparent foarte diferite de : clasă de viețuitoare, clasă de elevi și clasă socială. Copilul nu poate să se ridice în cazul de față la abstractizarea necesară pentru conceptul de „clasă" independent de particularizările curente mai sus expuse, prin care se exprimă ipostazele diferite ale acestui concept. În perioada șco-

* După With Bang și B. Inhelder.

lară mică au loc numeroase achiziții conceptuale în diferite domenii. Se sesizează și înțelesul unor concepte operaționale cum ar fi cel de „cauzalitate simplă", „cauzalitate complexă". Copilul sesizează pe rând caracteristicile „cauzalității biologice", „fizice", „mecanice" [223] etc. Se creează o apropiere de conceptul de „dezvoltare" ori de „transformare", de „interdependență". Conceptele geometrice, gramaticale, de genuri literare, operaționale încep și ele să fie utilizate (triunghi, romb, cub, substantiv, verb, adjectiv sau legende, basme, povestiri etc.). În genere, există tendința ca în structura conceptelor să se creeze o diferențiere a semnificațiilor [198] (însușirile centrale sau critice).

Conceptele se supun operațiilor de grupare. Există patru feluri de grupări mai importante : *a*) grupări de sub și supraordonare sau categorială (integrativă) : astfel merele, perele, piersicile, cireșele etc. sunt fructe ; *b*) grupări funcțional-relaționale, sau grupări de mulțimi (4 copii care se joacă, chibriturile cu țigara, pasărea cu colivia etc.) ; *c*) grupări locaționale (animale sălbatice și animale domestice) ; *d*) concepte analitice care grupează categorii foarte diferite ce se pot reuni printr-o însușire (ființe și lucruri). Acestea din urmă operează cu abstractizări înalte.

Dezvoltarea cunoștințelor și a sistemului conceptual creează o anumită corelație între real-posibil și imposibil în procesul cunoașterii.

P. Popescu Neveanu cu colaboratorii săi a efectuat o serie de studii complexe în problemele formării de concepte și reprezentări în perioada școlară mică, privind fiziologia [181], geometria [182] etc., Ana Tucicov-Bogdan [259] a sondat, prin cercetări concrete, caracteristici ale însușirii de concepte gramaticale. În același sens, Ion Beraru [13] a avut în atenție studiul comparativ al formării unor concepte matematice sub dominația ideii de aptitudini specifice, la școlarii mici și mijlocii. Prezintă interes și studiile complexe efectuate de C. Pufan [186] cu privire la transferul conținutului conceptual al cuvintelor din limba română în alte limbi prin mecanisme complexe asociative și comparative. În subtext autorul citat are o optică generativă cu privire la astfel de învățare (de limbi străine).

In perioada școlară mică se dezvoltă cunoașterea directă, ordonată, conștientizată, prin lecții, dar crește și învățarea indirectă, dedusă, suplimentară, latent implicată în cunoașterea școlară de ansamblu. Sub presiunea acestei corelații începe să devină inconsistentă lumea fictivă a copilăriei, caracterul de „posibil" al personajelor din basme capătă un nou statut de acceptanță. Astfel, are loc trecerea spre o concepție realist-naturalistă.

În gândire încep să se manifeste independență (8 ani), suplețe (9—10 ani) și devine mai evident spiritul critic întemeiat logic.

Gândirea operează precum se știe cu cunoștințe (scheme, imagini, simboluri, concepte), dar și cu operații și reguli de operații.

Regulile sunt afirmații esențiale despre concepte. Acestea pot fi statice (descriptive) sau *nonconvertibile*, privind relațiile dintre concepte, și dinamice sau *convertibile*, care se referă la un set de proceduri posibile cu conceptele. Se mai poate considera că în sistemul regulilor există reguli *informale*, care exprimă păreri despre lume și descriu unele din caracteristicile lor (dimensiunile) puse în relație (primăverile sunt frumoase, bolile contagioase sunt periculoase, schimbările pot fi observate imediat etc.) ; regulile *formale*, ca a doua categorie, se referă la relațiile adevărate și specifice dintre concepte. Din combinarea celor mai sus descrise se degajă 4 feluri de reguli :

a) *reguli informale neconvertibile ;* b) *reguli informale convertibile ;* c) *reguli formale neconvertibile ;* și d) *reguli formale convertibile.*

Fiecare din lecțiile școlare pune în evidență una sau alta din aceste reguli. Cele mai numeroase reguli ce se utilizează sunt regulile informale neconvertibile (a) (Primăvara este un anotimp însorit, florile au mirosuri minunate, cea mai bogată țară din lume este...).

Cunoștințele din domeniul științelor exacte din școală operează predilect cu reguli convertibile formale (d) — iar științele naturii cu reguli informale și formale convertibile (b și d). Literatura, istoria, științele sociale operează relativ dens cu regulile a și c (informale și formale neconvertibile).

Există o interrelație operațională între reguli, deoarece elementele de bază ale regulilor sunt operațiile. Operațiile sunt instrumentele de bază ale relaționării efectuate de gândire și inteligență cu conceptele sau cu informațiile. Regulile se impun și ele celor trei atribute (accesibilitatea, validitatea și statutul). Regulile exprimă valorificarea conceptelor efectuată de inteligență, ordinea pe care inteligența și gândirea o realizează prin intermediul informației. Accesibilitatea regulilor este dependentă de nivelul de dezvoltare al gândirii și inteligenței, inclusiv a informațiilor de care dispune și pe care le poate manipula.

J. Piaget a elaborat un sistem psihologic interesant în care a făcut referiri cu predilecție la reguli și operarea cu reguli, studiind în special dezvoltarea ontogenetică a operațiilor și a grupărilor de operații prin care se pun în evidență regulile tip *b* și *d* (informale

și formale convertibile). Această formă de operativitate este de prim ordin și exprimă caracteristicile operativității nespecifice a gândirii. Amplificarea treptată a acestora are loc pe linia grupării de operații (simple) și de relaționare simplă și complexă. Astfel trebuie privite schemele următoare :

Schema simplă $A = B$, $B = C$, deci $A = C$, sau A mai mic ca B, B mai mic decât C, deci A mai mic ca C. Din grupările simple de tipul celor de mai sus se degajă grupările multiplicative complexe și numerația cu operațiile numerice în care acestea își păstrează unitatea. Totodată se conservă echivalentele incluse în interația simplă a unităților ($1 + 1 = 2$, $2 + 1 = 3$, $3 + 1 = 4$ etc.). În aceste condiții, 1 devine concomitent element al unei clase, dar și al unei serii, fapt ce permite trecerea numărului din domeniul intuitiv în domeniul logic [171, p. 183—190]. În perioada școlară elementară gândirea sesizează ordinea în succesiuni spațiale, incluzând intervalele sau distanțele, structurarea de perspective și de secțiuni. Totuși, grupările logice — matematice și spațio-temporale ce se constituie sunt legate de concret (J. Piaget) deși uneori concretul încurcă în operațiile de grupare*. Astfel — se pun mai multe probleme pentru copil când i se cere să spună cât fac 3 flori galbene cu 2 flori roșii, decât dacă i se cere să rezolve exercițiul $3 + 2 = ?$.

Am putea considera progresele privind utilizarea regulilor ca progrese implicate în dezvoltarea inteligenței generale, a factorului g din teoriile factoriale ale inteligenței. J. Piaget a considerat întreaga evoluție a gândirii ca tinzând spre „gândirea logică formală". Funcțiile de „control logic" există la nivelul situațiilor deductive și inductive, ca și în variate situații în care dificultățile de raționare explicită au la bază resurse verbale slabe, lipsă de interes (motivație), incompletă informație sau pur și simplu operarea predilectă la nivel de fenomene, intuiții concrete etc. Aceste situații dau un caracter de gândire oscilant logic. La fiecare nivel al dezvoltării psihice a copilului există o vastă tipologie a gândirii și o plasare de nivel operativ foarte diversă. Aceste aspecte au fost surprinse prin testele de nivel de inteligență (de depistare a vârstei mentale) abordate prin eforturile de cercetare ale lui A. Binet la începutul acestui secol, prezente apoi în foarte numeroase cercetări. Se poate, deci, vorbi de un nivel de dezvoltare a inteligenței și o tipologie a „gândiri" ce este evidentă la nivelul de dezvoltare dintre 6—10 ani. În acest sens, există variante de *gândire concretă-intuitivă* (practică), saturată de repere spațiale — inclusiv mecanică spațială, dar și artistică), variante de *gândire teoretică* (implicate în predilecția pentru generalizare și sesizarea relațiilor abstracte), variante de *gândire socială* (încărcate de sesizarea cerințelor sociale și adaptarea spontană la acestea) etc.

* Din lucrările practice efectuate cu studenții.

Această optică, privind dezvoltarea gândirii și a tipologiei ei operative, instaurată în psihologie prin reprezentanții psihologiei factoriale tot la începutul secolului (1904, Spearman) se află în zilele noastre în concurență cu modelul lui J. Piaget.

Reprezentantul cel mai remarcabil al acestei optici de variabilitate a gândirii este J. P. Guilford [95]. Modelul intelectului expus de J. P. Guilford cuprinde un bloc de 120 celule factoriale în care acționează 5 structuri factoriale de grup : C = abilități cognitive, M = factorii memoriei, D = factorii producției divergente, N = factorii producției convergente, E = factorii abilității de evaluare. Structurile factoriale sunt privite în concepția lui J. P. Guilford din punct de vedere figural, simbolic, semantic, comportamental și pun în evidență pregnanța acestor planuri de antrenare operativă a inteligenței.

În perioada școlară mică, operativitatea gândirii avansează pe planurile figural, simbolic semantic și acțional la nivelul unităților claselor, relațiilor și sistemelor și ceva mai lent la nivelul transformărilor și implicațiilor. Curiozitatea iradiază mai profund în lumea interrelațiilor și a relațiilor dintre esență și aparență. Curiozitatea are perioade de activare specifică. Stela Teodorescu [249] a redat un experiment simplu efectuat cu copii între 5 și 9 ani : s-au dat copiilor cărți atractive cu consemnul de a nu fi deschise. Pentru a se controla abținerea copiilor, cărțile au fost legate cu fire de păr. S-au pus în evidență două momente de curiozitate mai pregnantă, la 7 și la 9 ani.

Putem degaja, alături de operativitatea nespecifică generală a gândirii, operativitatea sa specifică. Aceasta se organizează cu grupări sau structuri de operații (reguli) învățate, destul de flexibile pentru a fi aplicate la situații foarte diverse și destul de unitare spre a constitui grupări sau structuri de operații distincte. Aceste reguli operative sunt adevărați algoritmi ai activității intelectuale și se pot grupa în trei categorii*.

* Aceste tipuri de operații se aseamănă cu algoritmii incluși în programele care se alcătuiesc pentru mașinile de calcul.

a) Algoritmi de lucru sau de aplicare-rezolvare ; *b)* algoritmi de identificare sau de recunoaștere a unor structuri, relații, tip de fenomene etc. și *c)* algoritmi de control care implică grupări de reversibilități.

Orice algoritm al activității intelectuale este compus din pași și strategii [122]. Pașii ca expresii ale celor mai elementare componente ale gândirii, regulii de operații — pot fi puțini (algoritmi simpli), numeroși, variați sau de același timp, ca în adunările sau scăderile cu numere mari. Algoritmii complecși conțin pași numeroși și variați. În funcție de strategiile implicate în algoritmi, acestea pot fi lineare (ca în adunare și scădere) sau ciclice (ca în înmulțire și împărțire cu numere mari).

Algoritmii de lucru (cum ar fi cei de adunare, scădere, înmulțire și împărțire) ai regulii de trei simple și regulii de trei compuse, ai aflării suprafeței dreptunghiului, triunghiului etc., sunt implicați în rezolvările de probleme și exerciții aritmetice, geometrice etc. Algoritmii de recunoaștere sunt specifici pentru situațiile de identificare a datelor cunoscute și necunoscute ale unei probleme aritmetice, a identificării statutului gramatical (sintactic și morfologic) al cuvintelor, în identificarea de repere geografice pe hărți etc. Algoritmii de control se utilizează în calculele aritmetice, în activități intelectuale, care se supun unor reguli implicite (ce trebuie respectate de fiecare dată etc.) și ale căror rezultate duc la relații controlabile.

Algoritmii activității specifice [232] (pentru domeniul aritmeticii, geografiei, științelor naturii etc.) se însușesc prin învățare și exercițiu și condensează cunoștințele și operațiile valide pentru un domeniu, ceea ce înseamnă că odată însușiți algoritmii, permit rezolvarea prin raționarea efortului intelectual a foarte numeroase situații-problemă. Efortul de învățare al algoritmilor este incomparabil depășit de facilitatea de rezolvare pe care aceștia o generează prin utilizare.

Algoritmii sunt supuși erodării prin uitare, în caz de neutilizare sau de neconsolidare satisfăcătoare prin exercițiu. Prin intermediul algoritmilor activității intelectuale se realizează o permanentă analiză și un continuu liaj în structura cunoștințelor și se dezvoltă competența de domeniu (aritmetic, gramatical, geografic etc.). Algoritmii însușiți în perioada micii școlarități în timpul alfabetizării și al consolidării acesteia, spre deosebire de algoritmii ce se vor însuși în perioadele ulterioare de dezvoltare intelectuală, au proprietatea de a fi foarte stabili. Majoritatea acestor algoritmi nu se

ating în decursul vieții, din cauză că sunt implicați în formele de bază ale instruirii contemporane și sunt întreținuți de ansamblul vieții socio-culturale.

Unii copii posedă algoritmi de lucru foarte bine consolidați, dar algoritmii de identificare încă slab dezvoltați. Acești copii dau rezultate foarte bune la exerciții (deoarece exercițiile indică prin semnele corespunzătoare operațiile cerute), dar nu reușesc să se descurce în cazul problemelor, deoarece nu identifică ușor structurile operative solicitate. La copiii care posedă algoritmi de identificare dezvoltați (aceștia sunt adeseori mai impregnați de activitate intelectuală nespecifică) și algoritmi de lucru încă slab dezvoltați, se remarcă determinarea corectă a modului de a se rezolva, a problemei și greșeli de calcul pe parcurs, greșeli care alterează rezultatele și care greșeli sunt adeseori trecute pe seama neatenției. Se poate combina tipologia de mai sus și cu starea operativă a algoritmilor de control.

Caracterul mai sever și „la subiect" al gândirii, cenzurarea de răspunsuri fanteziste arată că algoritmii de control se exprimă cel puțin ca reținere indicând conștientizarea limitei de operativitate și ca atare o raționalizare a situației.

Pe parcurs, între 6 și 10/11 ani, operativitatea specifică devine tot mai complicată, conținutul problemelor fiind din ce în ce mai complex, fapt ce creează dificultăți, relativ mari, în rezolvarea lor [223].

Aceste dificultăți se manifestă, pe de-o parte, prin creșterea conținutului de mijlociri operative ale rezultatului final, ceea ce presupune operarea cu necunoscute de gradul I, II și chiar III, pe de altă parte, dificultatea crește datorită prezenței de numere mari și mici, întregi și fracții ordinare și zecimale, procente etc., care se cer transformate, evaluate, dar și datorită faptului că unii algoritmi nu au trecut de fazele critice de constituire.

În procesul de instruire pot apărea în problemele de rezolvat două sau trei căi de soluționare și posibilitatea de control prin rezultate, fapt ce lărgește ideea de echivalență. Fenomene relativ asemănătoare pot apărea în cazul temelor de gramatică.

Spre 9—10 ani, operativitatea specifică a gândirii cu structurile disponibile de algoritmi creează un mare grad de libertate gândirii nespecifice a copilului în situații-problemă, fapt ce intensifică activismul clasificărilor de operații (întâi de colecții figurale elementare, cu grad ridicat de asimilare), apoi se intensifică organizarea de subcolecții figurale și nonfigurale — pentru ca în continuare să aibă loc clasificări ierarhice de combinări mobile de procedee de inclusiune, descendente sau ascendente (J. Piaget).

Dar operativitatea nespecifică se dezvoltă nu numai pe seama operativității algoritmice specifice, ci și în alte situații. Există probleme care nu pot fi rezolvate la un moment dat prin mijloacele cunoscute (algoritmii disponibili la nivelul de școlarizare primar). Sesizarea acestora creează un fel de interes și o stare de incertitudine intelectuală specifică ce face ca aceste situații problematice să devină de mare stimulație a dezvoltării intelectuale. Zeigarnik [283, p. 1—85] a studiat un alt aspect interesant. A dat spre rezolvare diferite tipuri de probleme la două loturi de copii. Copiii din unul din loturi au fost întrerupți înainte de a termina lucrarea. Al doilea lot a dus la bun sfârșit tema (fără întrerupere). La interval de 1 săptămână s-a cerut copiilor din cele două loturi să-și amintească problemele efectuate. Acelea ale elevilor la care s-a întrerupt activitatea de rezolvare au fost pregnant mai bine redate. Fenomenul Zeigarnik este dependent de gradul de interes, oboseală, intervalul de timp ce se scurge între întreruperea activității și evocarea ei. Fenomenul ca atare pune în evidență tensiunea legată de activitatea intelectuală, antrenarea sa în rezolvarea de probleme. Zeigarnik l-a considerat ca un fel de cvasitrebuință.

Un aspect similar se manifestă în legătură cu situațiile în care sunt contrariate cele cunoscute. Astfel de situații se numesc de „disonanță cognitivă". Termenii „consonanță" și „disonanță" se referă la relațiile care există între perechi de elemente (cunoștințe), din punct de vedere al așteptării persoanei. Leon Festinger [73] a pus în evidență faptul că disonanța este neconfortabilă din punct de vedere psihic și motivează o persoană care încearcă să reducă disonanța și să realizeze consonanța. Pentru școlarul mic, disonanța cognitivă se poate manifesta și ca sesizare de nonconformitate la ceea ce el a acceptat ca valid, datorită faptului că i s-a spus de către persoane autorizate (care în principiu au întotdeauna dreptate, după el), dar și ca nonconformitate de justificare și motivare a uneia și a aceleiași fapte — sau în confruntarea de opinii. La nivelul școlarului mic, disonanța cognitivă este încărcată mai mult afectiv decât valoric — cognitiv — și se trăiește ca atitudine opozantă în raport cu un obiect dat (prezentat și în lucrarea lui Cătălin Mamali cu privire la relațiile interpersonale) [39]. Adevărul se consideră imuabil, atemporal — la acest nivel de vârstă — iar descoperirile științifice, ca un fel de ciudățenii din domeniul dezvăluirilor preferențiale ale adevărului. La nivelul copilului de 9—10 ani disonanța cognitivă devine o situație de problematizare. Atitudinea, în ceea ce privește adevărul, se leagă în mentalitatea școlarului de activitatea omului de știință care caută să-l descopere.

Dezvoltarea intelectuală nu se consumă numai prin rigorile lecțiilor școlare. În contextul vieții de fiecare zi există o creștere a aptitudinilor intelectuale în genere și o creștere a tensiunii cunoștințelor acumulate — cerințe de coeziune între ele. Mai mult decât atât, ca și în cazul limbajului și în cel al planului mintal se manifestă racordări ce dau structuri matriceale complexe (de concepte, imagini, simboluri, scheme, algoritmi, reguli) ce exprimă funcții generative. Gr. Nicola a stabilit că dintr-un lanț de 6 structuri, în urma aplicării unor procedee corespunzătoare de instruire, se pot obține 2 996 060 variante [159, p. 228—231]. În genere, se conturează pe seama lucrărilor cu punct de plecare în cercetările lui J. Piaget ca și ale lui J. Bruner, cele ale școlii lui Galperin, sau Elkonin, Davâdov etc., faptul că există un fenomen de „precocizare" prin instruire, a planului activității intelectuale. Remarci interesante în această problemă s-au semnalat într-o lucrare semnată de Al. Roșca [199], cu ocazia unei dezbateri științifice privind teoria și practica în cercetarea procesului învățării și mai ales într-un studiu semnat de B. Zörgö [286] care a sintetizat contribuția adusă în această privință prin propriile cercetări în care a acționat prin modele obiectuale, facilitând și grăbind la copii capacitatea de a opera cu simboluri, fapt ce a avut ca efect formarea de structuri operaționale intelectuale mai înalte.

5. CREATIVITATEA

În timp ce școlarul din clasele I—II se izbește și este dominat de rigorile regulilor și cerința de operare cu concepte în moduri specifice, a căror încălcare este sancționată prin blam și note școlare — aspectele implicate în fantezie, ca și în investigația liberă se interiorizează discret în aceste noi condiționări. Școlarul din primele două clase manifestă fantezii mai reduse în execuții de desene, modelaje, colaje. Manifestă și un spirit critic ridicat față de propriile produse pentru că le evaluează mai sever din punctul de vedere (realist) al recognoscibilității ca formă. Totuși, fantezia începe să găsească noi domenii de exercitare. Se formează treptat, după 8—9 ani, capacitatea de a compune, crește capacitatea de a povesti și de a crea povestiri, se creează în povestiri intriga de acțiune, culoarea locală, abilitatea de a folosi elemente descriptive literare. Spre 9—10 ani desenul devine mai încărcat de „atmosferă". Clișeele de pomi, case, persoane devin puncte de plecare pentru individualizări de teme, se câștigă tehnica redării elementare a perspectivei și a desenării suprapuse (acoperite) a obiectelor din

desen [235]. Subiectul capătă consistență în desene și în compoziții. Încep să se manifeste stilurile și aptitudinile creatoare pe aceste planuri. Desenele, deși inundate de elemente proiective, precum compoziția, antrenează formarea de abilități care se dezvoltă după 9 ani, când aceste activități devin iar de interes pentru copii. Serbările școlare, cercurile de creație de diferite tipuri devin preocupări de actualitate. În clasele școlare în care lucrează învățători cu experiență și cultură personală, se dezvoltă evident la copii creativitatea. Există numeroase clase de antrenament, experimentale, în școli. Formele de gândire divergentă se antrenează, dealtfel fiind favorizate de lecții în care se creează atmosferă de emulație, joc pentru căutarea de cuvinte care să înceapă cu o anumită silabă sau să sfârșească cu una anume, momente de construcție de propoziții etc. Ghicitorile, jocurile de istețime, construcțiile de probleme etc. constituie terenul pe care se dezvoltă și creativitatea*. Un alt teren de dezvoltare a acesteia este dictat de activitățile practice, de activitățile din cercuri etc. Copilul este dornic și capabil să-și construiască mici ambarcațiuni cu motoare sau cu vele, planoare, elicoptere etc. (după 9 ani). Dealtfel, jocul devine încărcat de atributele revoluției tehnico-industriale și de cerința crescândă de explorare de terenuri noi, de jocuri de echipă, nu numai de tip fotbal, ci și de tip „de-a indienii". Oricum, jocurile încorporează forme noi de fantezii și incită la creativitatea instrumentală pentru joc. În timpul pauzelor, la școală, jocurile devin un fel de revărsare de energii motrice. Copiii se joacă în pauze cu vehemență, fugind, strigând ca un fel de eliberare de sedentarismul lecțiilor.

Toate acestea creează o complexă antrenare a capacităților psihice multilaterale, dar și condiții diverse de antrenare a numeroase abilități, ale inventivității, ale antrenării de strategii și tehnici creative și de inteligență care suplimentează, activ, dezvoltarea psihică. Evident, se pot cita persoane cu înalte capacități creative manifestate chiar între 6 și 10 ani. Astfel, Haydn a compus la 6 ani muzică (ceea ce presupune cunoașterea notațiilor și simbolurilor implicate în exprimarea grafică a sunetelor muzicale), Hendel a compus la 11 ani, Mozart și-a început activitatea creatoare la 3 ani, a compus la 4 și a făcut un prim turneu de copil-minune la 6 ani. Au mai manifestat evidente capacități creatoare Chopin (la 8 ani), Liszt

* Edward de Bono (în *Lateral thinking*, Penguin Books, 1970) numește creativitatea „gândire laterală" și a construit un program de antrenament complex, adeseori citat de specialiști.

(la 9 ani), Verdi (la 10 ani), Mendelsohn (la 11 ani) etc. Se pot adăuga și alte cazuri de creativitate specifică precoce. Astfel John Stuart Mill a învățat greaca la 3 ani, latina la 5 ani...

6. CAPACITATEA DE ÎNVĂȚARE

După cum a reieșit, învățarea este de maximă implicație în procesul dezvoltării psihice. Bazându-se pe înțelegere, învățarea se dezvoltă ea însăși antrenată nu numai prin utilizarea intensivă a percepției observative și a memoriei, ci și a strategiilor diverse de învățare și de exercitare a acestora în situații foarte diverse care fac să capete consistență planul intelectual.

Există o evoluție a învățării în decursul primilor 4 ani de școală. În prima clasă, copiii utilizează forme de învățare simple (repetiții fidele de formulări sau de texte scurte). Învățarea până în perioada școlară antrenată de seismele impresionabilității și ale atractivității (culoare, imagine) se adaptează la cerința de a opera pe câmpuri restrânse de informații (pe amănunte) și devine dominant empirică vizualizată — se suplimentează cu o mai înaltă antrenare a verbalizării [223] (reproducerea).

Reproducerea activă utilizată în învățarea de poezii, dar și în timpul lecțiilor, este în clasa I și a II-a un fel de obiectiv al învățării. Reproducerile mnemice sunt nu numai verbale, ci și de acțiuni, și chiar afective. În aceste condiții, memoria se constituie ca un fel de șină a spinării a personalității și capătă funcții psihologice numeroase. Reproducerile mnemice acționale devin deprinderi și au o mare stabilitate. Cercetările noastre ne-au pus în evidență faptul că reproducerea din lecție este relativ fidelă la copii de 7—8 ani, deși necompletă [234]. W. Stern, care a efectuat numeroase cercetări asupra copiilor, a găsit o mare lipsă de fidelitate, numeroase detalii și supunere la sugestii a memoriei până spre 10 ani, după acest palier de vârstă reproducerea devenind fidelă.

Există o serie mare de studii privind memoria copiilor și relația dintre fixare, recunoaștere și reproducere (W. Stern, Harloch, Newmark, A. Ray, L. Carmichael etc.). În acest context se consideră că la 7 ani copilul școlar mic poate mai ușor să recunoască decât să reproducă, probabil și din cauza „păstrării" relativ neorganizate a materialului de memorat. Este, dealtfel, neantrenat voluntar în memorare și reproducere. La 8 ani copiii școlari manifestă o creștere evidentă a performanțelor mnemice. Din 30 de cuvinte, copiii recunosc cam 23—24 de cuvinte și pot reproduce doar 5 dintre ele. La sfârșitul perioadei micii școlarități lista de 30 de cuvinte se

scontează cu circa 28 de cuvinte recunoscute și în jur de 14 reproduse. Dezvoltarea inegală a celor două caracteristici ale memoriei este impulsionată de cerințele vieții școlare, dar se manifestă și ca particularitate tipologică a memoriei.

Oricum, memorarea cunoaște în perioada școlară mică o importantă dezvoltare, ea se conștientizează ca activitate intelectuală fundamentală în învățare și repetiția devine suportul ei de bază. Nu se poate neglija funcția de întreținere emergentă a învățării, pe de-o parte, de către cunoștințele deja stocate, pe de alta, de nivelul mediului de cultură care vehiculează numeroase evenimente culturale și științifice ce circulă liber în societate (mai ales TV și radio au aceste funcții) [223]. Aceste tipuri de cunoștințe acționează asupra volumului de cunoștințe ale copilului, consolidându-l astfel și îmbogățindu-l latent. Învățarea, capacitate legată de satisfacerea trebuințelor de dezvoltare a autonomiei în copilăria timpurie, devine în perioada școlară mică antrenată intensiv în planul achiziției de cunoștințe. Deoarece acest plan este relativ diferit de cel primar al copilăriei anterioare, baza lui de întreținere se lărgește suplimentar cu interese și cu elemente de motivație ce decurg din acestea. Unii autori vorbesc de două feluri de motivații : motivație intrinsecă, internă și motivația extrinsecă, externă.

Există numeroase aspecte ce dau consistență motivației implicate în diferitele situații și forme de învățare. Școlarul de clasa întâi învață sub influența impulsurilor adulților, a dorinței sale de a se supune statutului de școlar care îl atrage și sub influența dorinței de a nu supăra părinții. Treptat intervine în motivație învățătorul sau învățătoarea, locul și rolul psihologic ce capătă aceștia pentru copii [98]. Se adaugă și elemente de rezonanță din relaționarea copilului cu ceilalți copii — elemente de cooperare, competiție, ambiție etc., care impulsionează învățarea (la toate obiectele). La 9 ani devin active și interesele cognitive — impulsionând învățarea — dar mai ales învățarea preferențială. Așadar, există motive ce impulsionează învățarea în genere (competiția generală) și motive ce întrețin învățarea preferențială. Acestea din urmă capătă forță importantă de influențare a gândirii, intereselor (mai complexe și mai active), pe când învățarea ce este impregnată de elementele de competiție are rol formativ (mai ales) pe linia dezvoltării sinelului, a structurilor operative ale caracterului (răbdare, perseverență, hărnicie etc.). Cerința de a învăța pentru a satisface un fel de sentiment de identitate personală sau a familiei și de a păstra afecțiunea părinților și respectul celorlalți rămâne o structură motivațională de bază la copii și este în genere mai tensională decât învățarea motivată prin celelalte categori de mobiluri.

Deosebită importanță în învățare au eșecurile și succesele. Succesul repetat are rezonanțe psihologice importante. Pe de-o parte, succesul atrage copilului atenția asupra strategiilor prin care a fost obținut. Succesul acționează însă și asupra resorturilor psihologice mai profunde, creează satisfacție, încredere, dezvoltă expansiunea sinelui, creează optimism, siguranță etc. Succesul iradiază în structura colectivului școlar, consolidând poziția de elev bun la învățătură și poziția vocațională pregnantă. Această poziție câștigată atrage în mod automat o reputație vocațională ce face ca micile greșeli ale copilului, de acest tip, să fie adesea ignorate, iar succesele capătă o forță de acceptare mai mare ca a copiilor ce au dat aceleași rezultate, dar nu au reputația creată prin succese repetate. Succesul singular pe fondul unei activități mediocre de învățare atrage atenția în mod deosebit. Spre vârsta de 9—10 ani există copii care devin foarte buni la efectuarea problemelor sau a temelor la gramatică, care ajută alți copii cu succes — dar nu au o poziție de succes oficializată în fața învățătorului — care și-a format o părere de apreciere moderată a copiilor în cauză. Acești elevi devin adeseori nonconformiști — și uneori dau rezultate mult sub posibilitățile lor în competiția din clasă la lucrările de control — sub influența erodantă a opiniei stabilizate a învățătorului sau învățătoarei.

Succesul școlar are la bază numeroase aspecte și condiționări. Uneori e vorba de copii care nu manifestă interes pentru activitățile școlare, alteori de copii cu unele dificultăți de adaptare școlară sau reduse capacități de redare organizată a cunoștințelor de care dispun. La aceste categorii se adaugă a acelora care considerați nedotați și neinteresați, nu pot depăși acest statut școlar. În fapt, puțini sunt cei care intră în categoria copiilor cu deficit intelectual sau a celor ce ar putea fi denumiți leneși. André Le Gall [80] (1963) atrage atenția asupra faptului că există succesul veritabil (și chiar definitiv) și eșecul aparent și remediabil.

Oricum, numeroși autori arată că, cu cât motivația e mai puternică, activitatea fiind recompensată, învățarea e mai intensă. Cum s-a văzut însă mai sus, performanța mai este influențată și de frustrație. Comunicarea rezultatelor creează repere importante și devine factor de progres. Experimente interesante făcute la Cambridge de Bartlett arată că perceperea rezultatelor (efectul performanțelor) susține învățarea, întreruperea perceperii rezultatelor (într-un experiment de performanțe în întoarcerea unei manete) deteriorează performanțele. Comunicarea rezultatelor creează un fel de energizare — care este o expresie a controlului de efort ce dă rezultate și perspectivă autocompetiției. Întrucât în procesul de învățare re-

laţiile cu învăţătorul sau învăţătoarea au un rol foarte important, rol ce se condensează şi în nota şcolară ca expresie a evaluării „învăţării" — vom semnala câteva aspecte legate de efectele generale ale atitudinilor implicate în relaţia învăţător-elev. Robert Rosenthal [195, p. 37] — referindu-se la aşa-numitul fenomen „Pygmalion" — reuneşte, sintetizează aproximativ 200 de studii privind acest fenomen. Printre experimentele citate ni se pare remarcabil următorul. S-au efectuat aplicări de măsurare a O.I. (coeficientul de inteligenţă) la şcolari de clasa întâi. Copiii au fost ulterior împărţiţi în funcţie de rezultatele obţinute, în 3 grupuri : elevi foarte buni, de mijloc şi slabi. S-au ales la întâmplare 20% din fiecare grupă şi învăţătorii claselor respective au fost informaţi că cei trecuţi pe tabel au potenţial intelectual consistent, dar nu antrenat. Peste 8 luni s-a repetat testarea. Copiii aleşi au prezentat 9 puncte plus Q.I. faţă de grupul de control (2 puncte la testele verbale şi 6—7 puncte la cele de raţionament noverbal). Fenomenul acesta, numit fenomen „Pygmalion" se explică după autori ca Epstern, J. Adair, Michael Palardy etc., prin faptul că în jurul cazurilor respective s-a format un climat social şi emoţional stimulator în atitudinile învăţătorului. Nu se poate ignora faptul că acestor subiecţi li s-au comunicat mai adeseori rezultatele, atât cele bune cât şi erorile, ceea ce a făcut mai clară instruirea. Li s-a acordat implicit o instruire mai largă şi de un nivel superior — şi în fine, aceşti copii au fost întrebaţi (incitaţi) mai des în a răspunde.

În genere, aceste studii au pus în evidenţă faptul că are importanţă calitatea ce se acordă procesului de instruire, efortului spre reuşită al acestuia.

În legătură cu acest fenomen, J. M. Palardy semnalează faptul că şi în alte împrejurări acţionează fenomenul „Pygmalion". Aşa, de pildă, multe cadre didactice ale primului ciclu consideră că băieţii au mai mari dificultăţi decât fetiţele în învăţarea citit-scrisului. În urma unei largi anchete a reieşit faptul că la învăţătorii care considerau că nu există diferenţe — acestea nu existau, pe când la cei ce spuneau invers, existau diferenţele respective. Şi în aceste cazuri acţionează efectul Pygmalion. Există ca atare o importantă cotă de antrenare a copiilor în învăţare — ce se datorează creditului afectiv, încrederii acordate copiilor. Chiar şi dezvoltarea creativităţii este profund influenţată de învăţători — şi aceasta în condiţii relativ complicate. Există în învăţământul tradiţional o cerinţă de memorare mai activă decât de stimulare a creativităţii. Getzels şi Jackson (1962) [86] au cerut învăţătorilor să evalueze elevii creatori şi să exprime opinia faţă de ei. Din această anchetă a reieşit (ca şi din

alte anchete) că modelul de elev dorit este acel al unui copil silitor, conformist, cooperant. Elevii creativi nu sunt notaţi bine, datorită reacţiilor lor nonconformiste, spiritului lor de interogaţie mai accentuat, asociaţiilor şi problemelor mai neobişnuite pe care le pun. Multe din reacţiile lor nu sunt stimulate şi pentru că nu se încadrează în distanţa oficială profesor — elev.

Rolul învăţătorului, mai ales în primele două clase este, aşadar, foarte important. Stilul de lucru, atitudinea generală, experienţa de cunoaştere a copilului, cultura învăţătoarei sau învăţătorului au influenţe formative puternice. În clasele mai mici, învăţătoarea, binevoitoare, caldă, emoţională, cu o personalitate puternică, entuziastă, plină de iniţiative şi de creativitate, este mai iubită şi ascultată decât învăţătoarea dominantă, severă, atentă doar la realizarea programei.

Vârsta învăţătorilor şi a învăţătoarelor are şi ea importanţă. Învăţătoarele tinere creează copilului un cadru atractiv pentru lecţii. Învăţătoarele de vârstă mijlocie sunt mai exigente şi mai pretenţioase, mai preocupate de propria perfecţionare — dar şi mai încărcate de probleme personale care erodează entuziasmul. Învăţătoarele mai în vârstă sunt tentate să lucreze mai mult cu elevii buni — care fac să se desfăşoare lecţia mai uşor. Acestea din urmă sunt mai generoase la notaţii (adeseori), dar mai puţin deschise la experimentări noi.

7. LIMBAJUL ORAL ŞI SCRIS

Există diferenţe, relativ importante, în ceea ce priveşte gradul de dezvoltare al limbajului copiilor la intrarea în şcoală. Aceste diferenţe privesc nivelul exprimării, latura fonetică a vorbirii orale (dialecte, jargouri din mediul lingvistic de proveniență al copilului), structura lexicului, nivelul exprimării gramaticale şi literare.

La acestea se adaugă neînţelegeri parţiale sau totale ale sensului cuvintelor (expresiilor), nesesizarea sensului figurat al cuvintelor (locuţiunile), necunoaşterea termenilor tehnici şi ştiinţifici (şi, ca atare, incorecta lor utilizare), confundarea paronimelor, confuzii privind sinonimele şi omonimele, tendinţe de a crea cuvinte noi pentru noţiuni ale căror denumiri nu se cunosc ori nu au fost reţinute. Există şi un procent de greşeli de atribuire de sens unor cuvinte ce sunt pe cale de a dispărea — dar sunt conservate în scrierile literare.*

* În această situaţie se află şi cuvinte din folclor, precum cuvintele : sarică, vatră, pridvor.

În școală se manifestă cerințe mai subtile privind exprimarea. În afară de dovada nerespectării normelor gramaticale, se consideră neavenite expresiile șablonarde, folosite excesiv la un moment dat, expresiile și formulările neclare, neglijente, cele de argou, cele prea familiare, cele lipsite de eleganță.

În vorbire se manifestă adeseori omisiuni de litere, înlocuiri („r" în „l" : lață/rață, plimăvala/primăvara, jucălii/jucării) sau a sunetului „c" cu „g" (mângare), a lui „d" cu „t" (pătură, trum), a lui „b" cu „p" (pățul) etc., dezacorduri, omiterea articolului hotărât (elevu vine...).

Un alt fenomen legat de particularitățile limbajului oral la copii în primele clase constă în dificultatea de a realiza exprimări explicite. Utilizarea delimitativă și restrictivă a limbajului la situații mai mult de comunicare ori dialog simplu — în viața de familie — crecază o sărăcie a exprimării specifice [263] — un fel de tendință spre exprimări eliptice, economicoase, dar neglijente adesea — fără nuanțări și fără caracteristici ale vorbirii.

Problemele de omonimie se implică de asemenea ca generatoare de dificultăți. Conținutul propozițiilor *Fetița sare coarda* și *Mai trebuie puțină sare* este diferit, deși cuvântul sare este la fel ca structură sonoră. La fel în propozițiile *„Noi toți vom veni"* și *„Tata și-a pus hainele noi"* sau propozițiile *Vin și eu cu voi* și *Vrei un pahar cu vin?* etc., presupun probleme de precizare a sensului și semnificației cuvintelor.

Competența lingvistică este în genere mai dezvoltată decât performanța verbală. Prima este întreținută de limbajul pasiv al copilului. Vocabularul total (activ și pasiv) cuprinde cam 1 500—2 500 cuvinte la intrarea copilului în școală față de valoarea de aproximativ 600 cuvinte vocabular activ. În masa vocabularului ce va fi însușită până la sfârșitul clasei a IV-a există cuvinte denumiri, cuvinte instrumente gramaticale, cuvinte auxiliare, cuvinte neregulate printre care și adverbe primare. La sfârșitul perioadei școlare mici, vocabularul activ va ajunge la aproximativ 1 500—1 600 cuvinte și vocabularul total la 4 000—4 500 cuvinte. Debitul verbal oral se modifică, de asemenea, crescând de la circa 80 cuvinte pe minut la nivelul clasei întâi, la aproximativ 105 cuvinte pe minut la nivelul clasei a IV-a, iar debitul verbal scris crește de la circa 3 cuvinte pe minut la nivelul clasei întâi la aproape 4 cuvinte pe minut în medie.

8. MICUL ȘCOLAR ÎN MEDIUL SOCIAL

Sub influența rigorilor și a regulilor vieții școlare, a cerințelor acesteia, se produce o schimbare de fond a întregii activități psihice, are loc învestirea gândirii copilului de la contemplarea și înțelegerea intuitivă a fenomenului, a cazului, la logica regulii, a legii pe care o exprimă cazul, fenomenul și operarea în această concepție, fapt ce reprezintă o adevărată revoluție în actul de cunoaștere, o schimbare de structură a înțelegerii [223]. Totodată se modifică trebuințele, interesele, preferințele, are loc un proces de apropiere a intereselor de aptitudini, acestea din urmă devenind intuite ca atare de către copil prin caracterul valoric mai înalt al produselor activității sale în competițiile școlare.

Deosebită importanță capătă două categorii de probleme strâns legate între ele : prima se referă la dezvoltarea interrelațiilor sociale și a caracteristicilor acestora, a doua privește rezonanțele în structura personalității a noi experiențe — inclusiv a celei sociale — pe care o traversează dezvoltarea psihică.

Desigur, interrelațiile sociale la care ne vom referi mai jos poartă amprenta vieții sociale în ansamblul ei și a vieții școlare și familiale din mediul nostru de cultură. Există elemente universale în aceste aspecte, elemente implicate în umanizarea conduitelor — în conformizarea lor la cerințele generale și particulare create prin prezența și influența școlii asupra copilului, dar există și mai numeroase caracteristici particularizate specifice, legate de interrelațiile familiale, școlare și colegiale ale copilului.

Locul familiei și al relațiilor din familie, al atmosferei și regulilor, stilului și caracteristicilor familiei capătă o nouă pregnanță.

Școala creează copilului condiții directe și indirecte de a intui existența altor tipuri de familie decât a sa, și de a face comparații. Ocaziile directe se manifestă în cazul numeroaselor situații în care vin sau nu vin părinții cu copiii la școală, mai ales la începutul anului. Ocaziile indirecte sunt mai numeroase și se manifestă, pe de-o parte, prin conduita generală a copiilor, pe de alta, prin relatările lor spontane privind mici libertăți și restricții, ca și forme de experiență din familie.

Date fiind aceste situații, copilul confruntă și conștientizează, din nou, influențele sale familiale. Din acest punct de vedere există câteva dimensiuni generale ale familiei și stilului ei general de existență, care se reflectă în acest moment al dezvoltării psihice — prin rezonanțe comportamentale și afective pe care le creează în personalitatea copilului. Dintre aceste tipuri de dimensiuni ale fami-

liei, mai consistente sunt relațiile afective pozitive de acceptanță și căldură ale părinților (amândurora sau ale unuia din ei) față de copil, versus atitudinea de rejecție (camuflată sau nu) ce se manifestă prin ostilitate (autoritate brutală); complementar există axa autonomiei psihice (până la a neglija orarul și activitățile copilului) de către părinți, sau variate forme de control (lejer sau ferm și sever). Combinația acestor 4 caracteristici — a distribuției (la unison) sau inegale (de divergență) la cei doi părinți față de copii — constituie o foarte bogată paletă de influențe și rezonanțe comportamentale și afective.

Atitudinea caldă din relațiile cu părinții și dintre ei (acceptanță și înțelegere) are în genere efecte pozitive. Părinții afectuoși și calzi pot fi de control lejer sau activ intensiv. Aceștia din urmă măresc dependența copiilor de ei. În consecință, copiii din aceste familii sunt mai puțin prietenoși și creativi, mai puțin liberi (autonomi) cu dificultăți mai mari de maturizare. În familiile în care acceptanța și căldura sunt asociate cu un control lejer și neglijențe — copiii sunt mai dezordonați, necompetitivi, deseori neadaptați la profesorii care nu suportă autonomia și independența. Permisivitatea și restricția la părinții calzi dau efecte diferite, mai accentuate în sensul celor descrise mai sus — la băieți.

Dacă relații lejere și afective au fost dominante în primii trei ani de viață, iar după intrarea copiilor în școală părinții devin mai restrictivi, copiii vor deveni treptat conformiști, ușor agresivi, dominanți, competitivi și orientați spre conformitate cu învățătorul, spre a-i atrage simpatia.

Dacă în copilăria timpurie părinții sunt restrictivi, calzi și atenți față de autonomia copiilor, iar în perioada școlară mică rămân calzi și atenți (control activ), adeseori copiii lor devin ordonați și pretențioși în conduitele cu colegii lor. Copiii din această categorie manifestă mai puține conduite mizere când învățătorul nu e de față — și au motivații bune în munca școlară (mai ales băieții). Cele mai bune situații sunt cele ale familiilor cu atitudine clară, caldă, atente la autonomie, control echilibrat.

Părinții ostili, cu autoritate (rejectivi), creează la copii deseori conformism ușor agresiv ce nu poate fi exprimat. Deoarece în forul lor interior acești copii nu admit ostilitatea constituită și o condamnă — adeseori trăiesc sentimente profunde de culpabilitate și revoltă de sine și de aici incidența reacțiilor nevrotice la acești copii, uneori tendințe de autopedepsire, încredere redusă în alții, „dificultăți" în relații cu colegii, teamă de adulți, timidități, nefericire.

Părinții ostili (rejectivi), neglijenți — în controlul conduitelor copiilor — maximizează activitatea — duritatea, neglijența, impulsivitatea. Dacă astfel de părinți au accese de disciplinare a copiilor (de cele mai multe ori arbitrare, inconsistente și dezordonate), provoacă stări și conduite dezordonate. În această categorie de familii se întâlnește mai deseori delincvența juvenilă. Ca atare, disciplina dezordonată în familie are efectele cele mai dăunătoare. Desigur, considerațiile de mai sus constituie caracteristici subliniate ca atare — în foarte numeroase lucrări ce au la bază cercetări, observații, anchete de familie etc. Totuși, este greu de susținut în mod predictiv că un copil dintr-o anumită categorie de familie va avea în mod cert structuri reacționale de un anumit tip. Unele studii, efectuate mai ales în Danemarca, au pus în evidență un fel de imunitate față de influențele negative ale familiei, ostile restrictive și dezordonate la unii copii. Probabilitatea ca efectele stilului din familie să fie cel descris mai sus este totuși statistic validată.

În perioada școlară mică se conturează atitudinea față de părinți, stilul evaluării acestora. Rose Vincent [197] a efectuat un studiu mai amplu privind imaginea mamei și a tatălui la copii de la 4 la 8 ani și de la 9 la 13 ani. Observațiile sale au fost condensate în tabelul nr. 19.

În genere, copiii sunt mai severi față de mamă și mai critici. Au față de ea o imagine ideală mai puțin clară. Față de tată, opiniile și imaginea sunt mai clare.

Bineînțeles, dacă părinții sunt ambii acasă, dar nu se înțeleg, efectul este mai grav — și încarcă conduite de nevrotism și stări supertensionale, depresie, fapte ce duc în cazuri extreme la sinucideri etc.

Din nou semnalăm faptul că cele de mai sus constituie doar un cadru general de situații pe serii mari statistice (și pe observații și consemnări) și au valoare probabilistică pentru cazuri particulare concrete.

Relațiile din familie (dintre copii și părinți și dintre părinți) au efecte și în ceea ce privește formarea conștiinței de sine a copilului — ori de aceasta depinde în cea mai mare măsură autoechilibrul și acele fonduri de trăiri subiective ce se denumesc prin termenii de *fericire* și *nefericire*.

Copiii ce trăiesc tensiunea rejecției și a autoritarismului excesiv și brutal suferă de pe urma simțirii valorii lor inadecvate. Ei tind să se simtă inferiori și au dificultăți în a primi și da afecțiunea altora, se simt singuri și nefericiți, vinovați și depresivi din aceste motive. Copiii rejectați trăiesc tensional potențialul lor redus de a

Tabelul nr. 19

Imaginea parentală	4–8 ani	9–13 ani	Băieți	Fete	Dominant
tatăl ideal mama ideală	autoritar 23% mondenă 28%	autoritar 31% prietenă 27%	autoritar 31% prietenă 27%	seducător 31% mondenă 28,5%	autoritar 27% prietenă 24%
Cel ce seamănă mai mult cu cel adevărat cu tata cu mama	autoritar 20% calmă 48%	autoritar 28% calmă 38%	autoritar 40% calmă 51,5%	autoritar 33% mondenă 33%	autoritar 36% calmă 44%
Care seamănă cel mai puțin cu tata cu mama	„meșter la toate" 20% „bomboană" 32%	vedetă 22% mondenă 34%	om de interior 24% mondenă 27%	„meșter la toate și om de interior" „bomboană" 38%	om de interior mondenă „bomboană"
Cel căruia băieții n-ar vrea să-i semene și cu care fetele n-ar vrea să se mărite	„bomboană" 32% tatăl „bomboană" și cel important 18% fiecare	tatăl important 30%	tatăl important 32%	vedetă 34%	important cel ce nu e respins

reuși și de a învinge dificultățile vieții. Unii dintre ei sunt agresivi cu tendințele defensive exacerbate — ca reacții de apărare. Copiii acceptați și cu căldură în familie manifestă în genere estimație înaltă de sine, au încredere, primesc responsabilități cu autoconștiința realizării lor

9. SOCIALIZAREA AFECTIVITĂȚII

Desigur, concepția despre sine se formează odată cu intrarea copilului în școală prin modul în care sunt copiii tratați de învățător și de colegii lor. Copiii cu estimație înaltă de sine au tendința de a considera eșecul ca fiind accidental, deși îi afectează mai mult decât pe cei cu estimație medie. Cei cu estimație joasă nu au încredere, nu sunt comprehensivi, nu aderă la idei clare, nu vor să supere pe alții, dar nici să atragă atenția, chiar dacă au preocupări personale deosebite, mai ales pentru dificultățile lor. [119]

De fapt, după vârsta de 8 ani se conștientizează o diferență mai mare de evaluare între cum se percepe micul școlar și cum e văzut de părinți, de cadrele didactice și de ceilalți copii. Copilul sesizează faptul că i se apreciază mai ales caracteristicile implicate în obținerea rezultatelor școlare de către cadrele didactice și părinți. Dealtfel, ocaziile de a se exprima în alte direcții sunt relativ restrânse. Acest caracter didacticist al cunoașterii elevilor a fost studiat și surprins în numeroase lucrări, dintre care semnalăm un studiu al lui M. Gilly [88] care a colectat 1 500 caracterizări de elevi efectuate de 164 cadre didactice care lucrau la clasele primare.

Faptul că estimația de sine nu coincide cu estimația învățătorului și a celorlalți copii, creează un spațiu de trăiri complexe ale vieții și competiției școlare. Copilul încearcă, în general, să se ajusteze mai ales la estimația și cerințele părinților, ca să evite răceala, reprosul, pedeapsa, decepția lor în caz de eșec. De aceea ei pot recurge la strategii de evitare, de evaziune (simțindu-se vinovați) și în extremis, la minciună. Dacă aceste mijloace se dovedesc de succes, încep să fie folosite cu mai multă frecvență și dezinvoltură.

Apar conduite deliberate de evaziune și în clasă. Copilul care nu vrea să i se treacă nota în carnet declară că l-a uitat acasă. La fel poate proceda cu caietele etc. Oricum, în viața școlară există frustrații, conflicte, succese, realizări, eșecuri, anxietate. Toți copiii, împreună cu învățătorii lor și cu părinții au numeroase probleme specifice acestor vârste. Axa afectivității capătă nuanțe diferite și complexe legate de rezonanța socială a activității școlare — trăirea acesteia. Reacțiile afective devin mai controlat voluntare, capacitatea de simulare și empatia cresc evident.

Mai ales anxietatea și mecanismele de apărare ale sinelui prezintă interes. Anxietatea camuflată poate duce la nervozitate, tulburări de somn, diverse ticuri, și chiar la fobia școlii, la inadaptare, panică etc. În viața școlară mică se formează însă și stări afective numeroase legate de activitățile care se desfășoară în spațiul lecției — emoții și sentimente intelectuale, estetice, artistice și social-politice implicate în identitatea socială, de neam și țară.

Problema valorilor morale ce se instituie ca factori de reglementare a conduitei prezintă o importanță psihosocială, dată fiind continuitatea și responsabilitatea socială implicată în viabilitatea ei și progresul social. Există modificări în valorile umane. Considerată înainte cu 100 de ani ca un domeniu imuabil și inflexibil, morala socială a câștigat, treptat, în democratizarea ideii de libertate și egalitate, după o dramatică confruntare a omenirii cu ideile rasiste în timpul celui de-al doilea război mondial și cu o îndelungată experiență legată de colonialismul imperialist. Morala este legată de viața socială. Adaptarea morală este și adaptare socială. Cele mai cunoscute studii asupra dezvoltării morale în copilărie și adolescență aparțin lui J. Piaget (1948) [73]. Psihologul elvețian a diferențiat două tipuri de morală în dezvoltare, la copil. O morală în care domină raporturile de constrângere, autoritarismul, obligativități severe impuse din exterior, și o morală a cooperării în care ansamblul regulilor de conviețuire sau marea lor majoritate se constituie datorită respectului reciproc și trăirii intense a sentimentului de egalitate, echilibru și interioritate a sentimentelor de datorie, cerința de cooperare etc. J. Piaget a analizat înțelegerea regulii, înțelegerea ideii de corectitudine și a aceleia de incorectitudine, toleranță și intoleranță (motivația ei), minciuna și diferențierea ei de înșelăciune, eroare, glumă, limite de toleranță (și relaționare) ale conduitelor de sancționare ale adulților (sancțiuni corecte), admisibilitatea morală față de copii mai mici și mai mari, ideea de justiție, egalitate față de evaluarea vinovăției etc.

Jocul cu bile, cu regulile lui numeroase i-a servit lui J. Piaget ca pretext pentru studiul evaluării concepției morale a copiilor între 6—12 ani. El a surprins atitudinea copiilor față de pedepse și a detașat ideea pedepsei ispășitoare și acordate la circumstanță. Referindu-se la dezvoltarea caracteristicilor morale se poate vorbi de acceptori morali [223], care operează în contextul conceptelor și regulilor morale și le controlează validitatea și statutul. Psihologul american L. Kohlberg [114], pornind de la concepția lui J. Piaget, a diferențiat trei niveluri și șase stadii ale dezvoltării morale. Primul nivel, premoral, cuprinde — după Kohlberg — două stadii,

unul de orientare la pedeapsă și de ajustare a ascultării și ținerii în evidență a restricțiilor pregnante, al doilea de hedonism naiv... Nivelul II se caracterizează, după autorul citat, prin moralitate de conformitate și de rol convențional și cuprinde stadiul al 3-lea caracterizat prin adaptarea la „copilul bun" din mediul cultural și stadiul 4, al moralității menținute prin autoritate. În sfârșit, nivelul III este al moralității autoacceptate ce trece prin stadiul 5 al acceptării regulilor morale ca legi sociale necesare (contractualitate acceptată) și stadiul 6, al moralei ca acceptanță internă. Desigur, acceptorii interni se instituie într-o ierarhie complexă cu funcții evaluative. Aspirațiile sunt legate de acceptori, dar și de conștiințe de sine, din care motiv numeroase situații se evaluează în funcție și de rezonanțele de prestigiu ale situațiilor. Gradul de coeziune, echilibru și activism al acestui sistem este foarte diferit de la persoană la persoană.

10. INTEGRAREA SOCIALĂ

În legătură cu integrarea socială a micului școlar, există trei probleme la care am dori să ne referim.

Prima privește integrarea copilului în viața școlară și obiectivele care oferă copilului un teren vast de învățare de conduite sociale, dar și un mod de a gândi și înțelege lumea și viața din jur. Mai mult decât în școală el învață câte ceva privind ierarhizarea socială cunoscând atribuțiile de : director, profesor, contabil, medic — dar și aspectele legate de comportarea școlară a elevilor mai mari.

Copilul școlar realizează în acest context, pe de o parte o identificare cu clasa din care face parte, iar pe de alta, o identificare social-culturală cu școala sa și o apropiere de judecăți valorice elementare comparative cu ale acesteia. Participarea activă a școlarului la acțiuni, ceremoniale, activități comemorative, rezolvarea unor sarcini organizatorice, culturale sau de altă natură (intrajutorare, organizarea unei serbări etc.), are influențe formative asupra dezvoltării laturii sociale responsabile a personalității. Întrecerile sportive organizate, concursurile și excursiile etc. dezvoltă simțul responsabilității și al onoarei, al autoexigenței, simțul cooperării, democrației, al înțelegerii valorii sociale a muncii și a progresului. Pentru tineret funcționează organizații de tip „cercetașii" etc. Dacă sunt bine organizate, aceste activități dezvoltă interesul și facilitează identificarea socială a copiilor.

O a doua problemă legată de integrarea copilului în viața socială, pe care o considerăm importantă, este aceea a adaptării la dimen-

siunile economice ale vieții. Dependența economică a copilului de familie și relativ restrânsele ocazii ale acestuia de a mânui sume de bani în perioada preșcolară creează o redusă imagine privind caracteristicile vieții economice și a cunoașterii prețurilor și mecanismelor care acționează și reglementează conduitele și relațiile sociale implicate în mânuirea banilor. Comportamentele de cumpărător se diversifică în perioada școlară mică. Disponibilitatea bănească a copiilor este în funcție, de asemenea, de faptul dacă familia le alocă sau nu sume mici de bani. Comportamentul de cumpărător se dezvoltă în două direcții mai importante, în aceea de cumpărător pentru familie (aceste comportamente se dezvoltă treptat ceva mai devreme) și de cumpărător pentru sine : de dulciuri, baloane, covrigi și, ceva mai târziu, după 9 ani, de timbre pentru colecție. Treptat, copilul începe să cunoască, pe de-o parte, diferite tipuri de magazine și mărfurile mai importante care le caracterizează (alimentara, magazine de materiale textile, farmacii, tutungerii etc.), pe de altă parte, devine mai clară cunoașterea unor prețuri și mânuirea monedei divizionare. La nivelul clasei întâi persistă achiziții minore pe aceste planuri. Așa, de pildă, într-o cercetare efectuată în 1969, copiii de 6 ani cunoșteau prețul pâinii de diferite calități (22,40%), al țigărilor (5%), prețul unor dulciuri (28,6%) etc. [224, p. 331—343]. La nivelul clasei a II-a, cunoașterea prețurilor s-a exprimat ceva mai clar și precis la copiii din mediul urban. La nivelul clasei a IV-a, diferențele dintre fete și băieți în mediul urban și rural se diversifică mai simțitor (băieții cunosc mai multe feluri de mărfuri și articole comerciale decât fetele în ambele medii). Domină cunoașterea prețurilor mărfurilor alimentare, dar încep să se cunoască prețuri la articole de papetărie, jucării, pixuri, mingi, cărți pentru copii etc. Oricum, situația de cumpărător creează condiția de plasare a copilului pe o poziție „economică" practică ce se referă, implicit, la „valoarea economiei de schimb" și la antrenarea unor structuri de personalitate, la legarea unor dorințe și aspirații în realizarea lor, de bani, la sesizarea situației materiale a familiei etc. Aspirațiile bănești se leagă de aspirațiile cele mai numeroase și devin active la 9—10 ani, iar la 11 ani copilul începe să strângă bani pentru cumpărarea unor obiecte ceva mai consistente (o minge de fotbal, o bicicletă etc.). Tot la acest nivel de vârstă încep să se dilate evident aspirațiile bănești, ceea ce exprimă o expansiune a sinelui material. Dealtfel, aceasta este vârsta la care se manifestă unele mici „fraude" de bani sau obiecte din casă, din care motiv nu mai poate fi neglijată educarea legată de conduitele pe acest plan. În ceea ce privește conceptele economice simple, ele au o evoluție relativ sinuoasă. La nivelul clasei a II-a, interesează doar prețurile mărfurilor cunoscute [231, p. 55—64]. Conceptul „preț de cost" este considerat egal cu „banii", valoarea economică este o sumă de bani, rentabilitatea este „ceva bun și folositor..." La nivelul clasei a IV-a, rentabilitatea este „ceea ce se face în fabrici" sau „cât fac oamenii din întreprinderi", iar „nivelul de trai" este suprapus peste „nivelul de viață" predominând aserțiunile etice.

Interesante demersuri, privind problemele psihologiei economice (inclusiv ale consumatorilor) a efectuat Tiberiu Prună.

A treia problemă legată de integrarea socială mai largă este aceea a orientării școlare și a cunoașterii lumii profesiunilor. Orientarea școlară este o latură importantă a OSP, latura ce exprimă preparația multilaterală de cunoștințe (inclusiv economice), deprinderi, aptitudini intelectuale și practice, atitudini, spirit de inițiativă și hărnicie, trăsături și caracteristici prin care se garantează o bună antrenare viitoare a tânărului în viața profesională. Alături de această cuprindere largă de obiective (de învățare în primul rând) există un aspect mai direcționat al ei spre cunoașterea profesiunilor din viața socială în vederea focalizării treptate a intereselor spre acele direcții de cunoștințe și activități ce sunt mai solicitate social, antrenându-se maximal și aptitudinile corespunzătoare. Există un contact latent permanet al copiilor cu persoane ce-și exercită profesiunea, oarecum, în văzul tuturor. Așa sunt profesiile de vânzători în magazine, casieri, șoferi, tractoriști, aviatori, persoane ale ordinei de stat, militari, medici, educatori, funcționari, oameni care lucrează pe șantiere etc. Conduite ale acestor profesiuni au fost încorporate încă în jocurile cu rol ale copiilor preșcolari. Școlarii acumulează mai multe cunoștințe cu privire la profesii, interesul lor fiind atras de profesiile temerare. T.V., viața socială, vizitele la întreprinderi, informații din contactul cu copii ce descriu accidental detalii despre profesiunile părinților lor etc., lărgesc orizontul cunoașterii profesiunilor foarte mult spre clasele a III-a și a IV-a.

•

La 10 ani, se încheie ciclurile copilăriei — constituirea bazelor personalității, constanța de sine, dobândirea statutului de școlar alături de acela de membru al familiei creează copilului o deschidere largă spre viața socială. Înarmarea lui pentru lungul drum al vieții a trecut printr-o primă validare. Astfel, se trece spre perioadele de maturizare tutelată — din următoarele două subetape ale perioadelor de dezvoltare și formare a omului.

Capitolul VI

PERIOADA PUBERTĂȚII ȘI ADOLESCENȚA

1. PREZENTARE GENERALĂ

Pubertatea ca și adolescența — specifice pentru a doua decadă a vieții omului — se caracterizează prin trecerea spre maturizare și integrare în societatea adultă, cu solicitările ei sociale, politice, familiale, profesionale etc. Acest parcurs este cu atât mai sinuos, cu cât viața socială este mai complicată.

Perioada pubertății și adolescenței sunt perioade în care tutela familială și școlară (relativ pregnante la începutul vieții copilului) se modifică treptat, modificarea fiind integrată din punct de vedere social în prevederi legale ale unor responsabilități ale tinerilor începând cu 14 ani și a obținerii majoratului civil la 18 ani, ca și a exercitării acestuia în continuare. Nota dominantă a întregii etape constă în intensa dezvoltare a personalității, contemporanizarea ei.

Există o mare varietate a dezvoltării psihice în perioada adolescenței. Într-o lucrare referitoare la teorii (asupra) despre adolescență, Mussen [157] a dat 16 interpretări diferite. Acestea sunt fie reducționiste, fie biologiste, fie sexologice, fie culturaliste, antropologiste etc.

Tipul fundamental de activitate pentru perioada pubertății rămâne învățarea și instruirea, teoretică și practică, inclusiv pregătirea pentru exercitarea corectă a unei activități profesionale productive*. Îmbinarea între școală și pregătirea profesională are tendința de a optimiza integrarea școlii și a tineretului în economia națională, prin pregătirea timpurie de a exercita o profesie. Dezvoltarea de școli profesionale răspunde acestui deziderat. Acestea au funcționat înainte

* Aspectele de instruire politehnizată sunt răspândite în programele școlare din tot mai multe țări, în special în țările industrializate și în plină industrializare.

de cel de al doilea război mondial. După 1989 se realizează o restructurare a învățământului, acordându-se o atenție deosebită acestei forme. Există întreprinderi ce fac oferte de muncă ușoară, temporară pentru tineretul școlar, cu remunerări bănești spre a ajuta antrenarea în activitate a acestuia și un ajutor temporar (așezare a scaunelor în săli de spectacole, ștergeri de geamuri-vitrine etc.). Și persoane particulare fac oferte similare. Aceste demersuri se află în creștere și sunt benefice, deoarece pe lângă efectele de mai sus conferă tinerilor și o discretă independență economică, o șansă de a-și economisi resurse proprii și economii, dar și o mai lejeră integrare în condiția de evaluare a valorii și necesității muncii. Diferența cea mai pregnantă dintre perioada micii școlarități și perioada gimnazială (ca ofertă socială pentru puberi), din punctul de vedere al contribuției formative, constă în faptul că în anii de gimnaziu domeniile de studiu se diversifică și sunt predate de profesori cu competențe diferențiate, pe obiecte. Acest fapt creează direcții de adaptare diferite la materiile școlare din program și la sistemele de cerințe și de evaluare ale diferiților profesori. Acest fapt creează o nouă cerință de adaptare (și readaptare) mult mai diversificată și mai complexă, fapt ce se resimte. În genere, notele școlare cunosc o curbă de scădere ce se va accentua la nivelul următor de școlaritate. Efectele psihice ale acestui aspect, de schimbare în viața puberilor, duc la achiziții a mai numeroase modalități de a învăța, la dezvoltarea de preferințe și la mobilizarea aptitudinilor, la alimentarea motivațiilor mai diversificate pentru învățare și la o mai atentă autoevaluare și sondare a propriilor forțe de competiție, de încercare de autocunoaștere. Dificultățile legate de acest vast câmp deschis de adaptare a capacităților de învățare creează și o mai atentă cerință internă de constituire de obiective, o mai puternică implicație în viața interioară a viitorului și, legat de acesta, a idealurilor. Desigur acest proces este încă în structurare la mulți tineri. La cei ce se adaptează mai ușor la noua viață școlară, acest proces se dezvoltă mai ușor. Oricum viitorul devine o problemă ce alimentează căutări de sine și generează o mai activă dezvoltare de tot felul de ocupații, curiozități și investigații latente privind oamenii, conduitele, competențele și personalitatea lor.

Tipurile de relații se complică progresiv în perioada pubertății, copilul, și apoi tânărul, integrându-se tot mai mult în generația sa (grupul social mai larg) prin exprimarea identității proprii și prin exprimarea identității față de adulți.

În ceea ce privește mișcarea interioară dialectică a formării personalității în perioadele pubertății și adolescenței — aceasta se dimensionează relativ seismic și dramatic în opoziția dintre comportamentele impregnate de atitudini copilărești, cerințele de protecție, anxietatea specifică vârstelor mici în fața situațiilor mai complexe și solicitante și atitudini și conduite noi formate sub impulsul cerințelor interne de autonomie sau impuse de societatea vârstei. Încep să se contureze mai clar distanțele dintre ceea ce cere societatea de la tânăr și ceea ce poate el și dintre ceea ce cere el de la societate și viață și ceea ce i se poate oferi. Pe aceste distanțe de cerințe și posibilități are loc dezvoltarea personalității care este tot atât de impetuoasă și complicată în pubertate ca și creșterea (în puseu) și maturizarea biologică [223]. Maturizarea este centrată, în aceste perioade, pe identificarea resurselor personale și realizarea identității proprii și a independenței, începând cu detașarea de sub tutela parentală. Independența și autonomia se cuceresc pas cu pas. Acest proces echivalează cu o a doua naștere, cum spunea cândva J. J. Rousseau. Tânărul începe să își descopere atitudini, abilități, forța fizică și spirituală, începe să-și construiască lumea interioară a aspirațiilor, intereselor și idealurilor. Întreaga personalitate trăiește cu fervoare prezentul și-și construiește viitorul care devine o dimensiune a sinelui.

În aceste condiții se dezvoltă atitudini, concepția despre lume și viață [198], au loc manifestări de creativitate și implicit structuri motivaționale puternic energizate și se conturează idealurile ca structuri psihice valorice prospective și de tensiune ale personalității.

•

În dezvoltarea psihică a copilului de după 10 ani se pot diferenția trei stadii marcante și anume :

1) *Stadiul pubertății* (de la 10 la 14 ani) dominat de o intensă creștere (puseu), de accentuarea dimorfismului sexual cu o largă gamă de rezonanțe în dezvoltarea psihică și de dezvoltarea mare a sociabilității (mai ales pe orizontală) ;

2) *Stadiul adolescenței* (de la 14 la 18/20 ani) dominat de adaptarea la starea adultă, de procesul de câștigare a identității, de intelectualizarea pregnantă a conduitei — și

3) *Stadiul adolescenței prelungite* (de la 18—20 la 24/25 de ani) dominat de integrarea psihologică primară la cerințele unei profesii, la condiția de independență și de opțiune maritală.

Fiecare din aceste stadii cuprinde substadii cu probleme și caracteristici proprii.

Reamintim faptul că pubertatea și adolescența au tendința de a se dilata și complica în societatea contemporană — influențând tabloul general al vârstelor ulterioare [223].

•

1) *Pubertatea*, dominată de procesul de creștere și maturizare sexuală intensă, cuprinde substadii care, deși foarte diferite de la caz la caz ca moment de declanșare și durată, au aceeași linie de succesiune și sunt în linii mari următoarele :

a) *Etapa prepuberală* (de la 10 la 12 ani) ce se exprimă printr-o accelerare și intensificare din ce în ce mai mare a creșterii (staturale mai ales), concomitent cu dezvoltarea pregnantă a caracteristicilor sexuale secundare (dezvoltarea gonadelor, apariția pilozității pubiene și a celei axilare). Tinerele fete trec, în această fază, printr-o creștere accentuată și câștigă 22 cm în înălțime. La băieți creșterea poate începe ceva mai târziu, între 12 și 16 ani, și este mai evidentă. Creșterea este uneori impetuoasă și se însoțește de momente de oboseală, dureri de cap, iritabilitate. Conduita generală capătă caracteristici de alternanță între momente de vioiciune, de conduite copilăroase exuberante și momente de oboseală, apatie, lene. Totodată, conduitele copilului se încarcă de stări conflictuale ce se pot centra pe efectele acestor momente de lene care determină admonestări atât în familie, cât și în școală — deși au o geneză complexă de cele mai multe ori.

Intrarea într-un nou ciclu de școlarizare cu noi cerințe și solicitări — mai diversificate cantitativ și calitativ, contactul cu „modele umane" de profesori, mai diferențiate, modele de lecții de o mare diversitate constituie pentru etapa prepuberală o schimbare generală a cadrului de desfășurare a învățării școlare.

La aceasta se adaugă un grad de intelectualizare afectivă în școală, care întărește sentimentul de apartenență la generație și alimentează experiența intimității prin prietenie și colegialitate ca și prin solidarizări în situații critice dar și agresivitatea.

În cazul acesta se adaugă discreta modificare a statutului de elev, fapt ce atrage antrenarea în activități obștești mai responsabile, adeseori activități specifice tineretului — cu copii mai mici și mai mari. Antrenarea în formații artistice, în cercuri tehnice, în concursuri de fizică, literatură etc. pe școală apoi pe județe creează experiența competițiilor și o înțelegere mai largă a valorii activității efectuate ca foarte bună, mediocră sau slabă. Incertitudinea, pe acest plan specifică majorității copiilor din primele clase, dispare. Prin

toate acestea se câştigă statutul de elev bun, slab sau mediocru, fapt ce contribuie la dezvoltarea conştiinţei de sine.

Şi în familie încep să se manifeste modificări de cerinţe faţă de puber. De obicei acestea sunt mai incerte. Uneori tânărul este considerat copil, alteori i se atribuie ieşirea din copilărie, ceea ce creează reacţii diferenţiate [183], după împrejurări. În orice caz, încep să crească situaţiile de uşoară opoziţie faţă de această incertitudine de statut şi rol. În genere, puberul se simte din ce în ce mai confortabil în grupul care-l securizează şi acceptă stilul său gălăgios, exuberant şi uneori agresiv.

Sub influenţa creşterii experienţei, a realismului ce presează dinspre viaţa de fiecare zi, ca şi a confruntării cu puseul de creştere, puberul începe să se simtă neliniştit, nesigur pe sine, adesea agitat, caută soluţii de împăcare a cerinţelor ce se manifestă faţă de el, considerând ca dominante cerinţele grupului şi cele şcolare. Condiţiile mai sus descrise lărgesc însăşi condiţia internă a „independenţei" şi „libertăţii spirituale". La 11 ani copilul începe să aibă iniţiative, lărgindu-şi el însuşi regimul de independenţă. Totodată creşte integrarea în grupul de copii de aceeaşi vârstă (colegi) în care el se simte nu numai securizat, dar şi puternic, plin de iniţiative.

Diferenţieri subtile încep să apară în conduitele din clasă, se creează o discretă distanţare între fetiţe şi băieţi şi o competiţie, încărcată de forme uşoare de rivalităţi între aceştia. De obicei, fetiţele sunt mai disciplinate şi mai dezvoltate din punct de vedere fizic. Ele au adeseori o creştere şi dezvoltare mai intensă la 11—12 ani, decât băieţii.

Intensificarea ritmului de creştere şi la aceştia din urmă duce la apariţia de momente mai numeroase de neatenţie ce au tendinţa de a se exprima prin mai puţină disciplină şi tendinţe spre reverie, distragere la ore, pierderea timpului de făcut lecţii, abdicarea temporară de la mici sarcini familiale sau şcolare. În aceste condiţii, reacţiile de sancţionare sau admonestare sunt privite ostil. De altfel, se organizează treptat o modificare mai de fond a întregii conduite. Copilul începe să fie din ce în ce mai absorbit de petrecerea timpului cu prietenii şi colegii săi, începe să-şi manifeste mici refuzuri de a participa cu familia la mici ieşiri ale acesteia, preferând copiii. La acestea se adaugă refuzul pasiv (se face că nu aude) sau activ (pretextează că are ceva de făcut sau se irită refuzând zgomotos). Influenţele şi sistemul de cerinţe al vreunuia dintre membrii familiei se devalorizează, relativ, pentru copil în această perioadă.

b) *Pubertatea propriu-zisă* (sau momentul culminant al pubertăţii) de la 12 la 14 ani este dominată de puseul de creştere. Această

intensificare este mai evidentă între 11 şi 13 ani la fetiţe şi între 13 şi 14 ani la băieţi. După vârstele-limită ale puseului, creşterea se încetineşte şi continuă ulterior lent, mai mulţi ani (până la 24/25 ani). Creşterea este mai evidentă în înălţime (nu are loc în mod proporţional şi concomitent în toate segmentele corpului) [123]. Întâi se lungesc membrele inferioare şi superioare, cresc şi se măresc articulaţiile, apoi creşte trunchiul. De fapt creşterea are loc mai ales pe seama lungirii trunchiului (totuşi băiatul ieşe întâi din pantaloni săi care-i devin scurţi, apoi din vestonul său). O dată cu creşterea trunchiului are loc creşterea umerilor şi prelungirea taliei. La băieţi este intensă şi creşterea masei musculare, creşterea mai intensă şi prelungită (până la 16 ani) fără să se mărească mai mult şi organele interne aflate în torace (inima şi plămânii). În perioada puseului de creştere dispare grăsimea — creşte forţa, puterea fizică. Din acest motiv, pe când în pubertate fetele şi băieţii sunt egali ca forţă, după puseul de creştere forţa este asimetric marcant mai mare la băieţi. În schimb fetele, mai puţin musculoase posedă un substrat de ţesut adipos subcutanat, repartizat relativ egal, fapt ce dă pielii un aspect marmorean. Totodată se subţiază talia, creşte bustul. Între 12 şi 14 ani se dezvoltă partea facială a craniului, dantura permanentă şi oasele mici ale mâinii.

Puseul de creştere este secondat discret de maturizarea sexuală care se intensifică în jurul etapei de maximum de creştere. Maturizarea sexuală se pune în evidenţă prin apariţia pilozităţii, creşterea organelor sexuale, modificarea vocii şi începutul funcţionării glandelor sexuale [237].

Acest din urmă fenomen se manifestă la fete prin menarhă (prima menstră neovulată de obicei) şi instalarea ciclului, şi prin primele ejaculări spontane (adesea fără spermatozoizi) la băieţi. La acestea se adaugă şi modificarea de voce. Deşi în timp există o oarecare distanţare (de 8—9 luni) între momentul de maximă intensitate a creşterii (puseu) şi maturizarea sexuală, s-au găsit corelaţii statistice semnificative între acestea (între vârsta menarhei şi creşterea butonilor bustului, corelaţia este de 86, iar între dezvoltarea acestora din urmă şi apariţia părului pubean de 70). Pe de altă parte, dezvoltarea osoasă (controlabilă prin atlasele Greulich şi Pyle) şi menarha sunt predictibile, iar la băieţi vârsta osoasă este predictibilă de asemenea pentru creştere (scheletul mâinii are această valoare predictivă).

Momentul culminant al pubertăţii este în genere tensional şi încărcat de confuzie.

Din punct de vedere psihologic, creşterea şi maturizarea sunt legate de numeroase stări de disconfort. Acestea sunt provocate de

durerile osoase şi musculare, dar au şi o altă natură mai subtilă. Creşterea inegală a diferitelor părţi ale corpului creează aspecte caricaturale ale taliei şi înfăţişării. Hainele devenite scurte, strâmte, măresc aspectul relativ ciudat al puberului, ceea ce creează disconfort psihic. La acestea se adaugă apariţia neplăcută de acnee, transpiraţii abundente şi mirositoare, o sensibilitate „emoţională" a pielii (eritemul de pudoare şi paloarea în diferite momente emoţionale). Toate acestea creează nelinişte privind aspectul general, dar şi cu privire la aceste mecanisme active de dezvăluire a unor simţiri ce puberul le vrea mai degrabă camuflate. În fine, tabloul disconfortului psihic este suplimentat de creşterea gradului de stângăcie în mişcări şi reacţii, determinată de neajustarea mişcărilor la proporţiile modificate ale corpului aflat în creştere intensă.

c) *Momentul postpuberal.* La puţin timp după atingerea punctului culminant al pubertăţii, băieţii manifestă o schimbare în conduite, adeseori intră în faze de exagerare, impertinenţă cu substrat sexual, cu o agresivitate marcantă în conduite şi în vocabular.

Tinerele fete trec prin două faze demarcate de către Rousellet [201] ca fiind, prima de femeie-copil, plină de conduite timide şi exuberante, dar şi de afecţiune, idealizare de eroi şi personaje inaccesibile. Această primă fază este impregnată de trăiri complexe şi ambigue de inferioritate, culpabilitate şi jenă. Tânăra fată se simte adesea impură. Dezvoltarea treptată a feminităţii, intuirea efectelor acesteia, discretă întâi, apoi mai accentuată, face să se treacă în faza a doua, cea de femeie-adolescent, cu o largă disponibilitate sentimentală şi curiozitate. Tânăra fată devine uşor provocatoare, stăpână pe sine, complexul de inferioritate dispare. De altfel, momentul postpuberal este de trecere şi în acelaşi timp puţin diferenţiabil de momentul preadolescenţei (de la 14 ani, la 16/18 ani).

2) *Adolescenţa.* După ieşirea din pubertate (de la 14 la 18/20 ani), are loc în mod intens ieşirea din societatea de tip tutelar, familial şi şcolar şi intrarea în viaţa cultural-socială mai largă a şcolii şi chiar a oraşului. Această intrare este complexă şi dependentă de gradul de integrare a şcolii în viaţa socială.

Din punctul de vedere al analizei noastre, adolescentul trece de asemenea prin câteva stadii.

a. *Preadolescenţa.* Aceasta este o etapă de stabilizare a maturizării biologice. Mulţi autori consideră întreaga pubertate ca preadolescenţă [36]. În această etapă se conturează şi se adânceşte mai mult individualizarea — conturându-se caracteristicile conştiinţei şi ale conştiinţei de sine. Este o fază de intensă dezvoltare psihică, încărcată de conflicte interioare. Tânărul manifestă încă o oarecare

agitaţie şi impulsivitate, unele extravaganţe, momente de nelinişte şi momente de dificultate, de concentrare, oboseală la efort. Expresia feţei devine însă mai precisă şi mai nuanţată. Pofta de mâncare este încă dezordonată, selectivă şi în creştere. Individualizarea se intensifică pe planurile intelectuale şi de relaţionare. Părerile personale încep să fie argumentate şi capătă deseori o validare de generaţie (s-au schimbat vremurile... pe vremea noastră... !). Începe să crească interesul pentru probleme abstracte şi de sinteză, dar şi pentru participare la roluri mai deosebite.

Se rafinează interesul pentru lectură, filme, T.V., tehnică etc. Apare, mai pregnantă, dorinţa de afirmare personală ca expresie a socializării. Cerinţa de cunoaştere se secundează de plăceri intelectual-afective şi se angajează atitudinal. În sfârşit, experienţa afectivă se nuanţează şi se impregnează de valori.

b) *Adolescenţă propriu-zisă* sau marea adolescenţă (16/18 ani — 20 de ani). Se caracterizează printr-o intelectualizare intensă (dezvoltare a gândirii abstracte), prin îmbogăţirea şi lărgirea încorporării de conduite adulte. Exprimarea independenţei nu mai este deziderativă şi revendicativă ci expresivă, mai naturală. Adolescentul caută mijloace personale de a fi şi de a apărea în ochii celorlalţi. Îl interesează responsabilităţi în care să existe dificultăţi de depăşit spre a-şi măsura forţele. Individualizarea şi conştiinţa de sine devin mai dinamice [183] şi capătă dimensiuni noi de „demnitate" şi „onoare". Apropierea de valorile culturale este de asemenea largă şi din ce în ce mai avertizată. De la o formă de evaluare impulsivă critică se trece la forme de evaluare în care caută să se exprime originalitatea. Gustul personal are mai mare pregnanţă şi se poate susţine şi demonstra. Intensă este şi socializarea aspiraţiilor, aspectele vocaţionale, profesionalizarea ce se conturează treptat, cuprinzând în esenţă şi elemente importante ale concepţiei despre lume şi viaţă. În contextul tuturor acestor aspecte există un dinamism deosebit ce vizează transformarea (revoluţionarea vieţii şi a lumii). Tânărul este pregătit psihologic şi se pregăteşte moral şi aptitudinal, îl atrag cunoştinţele pentru confruntări sociale complexe (examene, probe, concursuri etc.) pentru a se exprima ca atare. Totuşi, structura sa biologică este încă fragilă. Se înregistrează un reviriment în vârstă a TBC-ului, forme de nevroze, autism, debuturi de psihopatii şi psihoze (schizofrenie), anxietate şi în cazuri mai rare, sinucideri. În astfel de situaţii, ca şi în cele de delincvenţă minoră, se pune în evidenţă condiţionarea tensională a dezvoltării psihice, condiţionarea determinată de complexitatea vieţii şi a ritmurilor ei de creştere, dar şi dificultăţile de adaptare, de depăşire a greutăţilor şi complexităţii solicitărilor so-

Tabelul nr. 20

Vârsta (ani)	Sănătate (fragilitate)	Pofta de mâncare	Somnul	Baia	Vestimentația	Creșterea. Maturizarea
0	1	2	3	4	5	6
10—11	*Bună* Unele migrene, dureri de stomac, dureri de dinți, oboseli frecvente	*Bună*. Preferă carnea, sosurile, alimente ușor picante, înghețata, dulciurile. *Detestă*. Spanacul, peștele, ficatul chiar roșiile	Vise de coșmar	Nu-i prea place nici săpunul. Unii sunt foarte meticuloși și se spală cu răbdare	Se aleg cu grijă hainele, fără gust însă, dezordonat	Fetițele și băieții relativ egali ca maturizare. Lejeră modificare de talie, la fetițe (butonii bustului) pilozitatea începută. Băieții – o oarecare soliditate. Fetele – o creștere interioară
11—12	*Mai fragilă* Gripe, ce pot degenera în sinuzite, infecții de urechi, oreion, meningite, dureri de picioare de dinți, de ochi	*Foarte bună* și continuă. Ceva mai mare selecție. Refuzuri alimentare nestatornice. Discuții alimentare. Predilecții pentru mâncat după masă	Bun. Adorm repede. Totuși se obține o oră mai târzie la culcare (unii copii citesc în pat, noaptea pe furiș, până târziu)	Băieții – ca mai sus. Fetițele – ceva mai sensibile la apă caldă, săpunuri bune și apă de toaletă	Interesul pt. vestimentație crește, lipsește gustul, în schimb ostentații și bizarerie	Puseu de creștere. Băieții ating 80% din talia adultă și jumătate din greutatea de la 21 ani. Creșterea greutății – rapidă la unii (erecții și ejaculări spontane). Totuși băieții alcătuiesc un grup mai neomogen
12—13	*Sănătatea excelentă*. rareori gripe și bronșite. Indispoziții la fetițe-menarha	*Foarte bună* Mănâncă mereu : vorbește mult la masă	Adânc, bun, imediat	Se spală mai mult, uneori exagerează. Pieptănăturile, freza, se preferă dusul	Ceva mai mult gust. Își aranjează lucrurile și camera, colțul, dulăpiorul, sertarele	Băieții intră în puseu, devin inegali, entuziasm și exaltare
13—14	*Foarte bună*, dar oboseală intermitentă ; experiența fumatului. Sănătate perfectă la 14 ani, rareori forme de astm. Chiar răcit merge la școală și nu are nimic	*Foarte bună* Începe și se temperează deliberat. Preferă fructele. Tăcut la masă. Plăcerea mesei la 14 ani. Frecventează cofetăriile	Ceva mai târziu. Place patul ascultă radio, muzica ; citesc înainte de culcare ; băieții visează sport, fetele visează băieți, ora de culcare se modifică iar, citește înainte de a dormi, adoarme ușor, visează mult, dar uită	Acceptată și utilizată baia. Din cauza transpirațiilor abundente la sport, baia devine cerință. Curățenia devine cerință internă	Dependența de preferințele grupului. Meticulozitate, frezâ. Camera – începe să domine cărți și actori de cinema la fete. Petrec mult timp în cameră. Îngrijește hainele	Fizic frumos, activ în gândire. Înălțime cam egală. La fete se formează talia înaltă. La 14 ani, 95% din talia adultă. Unii băieți cresc mult, schimbarea vocii, puf pe față
14—16	*Bună* ; acnee, dermatoze	Experiența ceaiurilor dansante, bună; selectivă, interes pt. alcool, mănâncă încă neglijent când e singur, îngrijis – când e cu alții	Bun ; citește noaptea, uneori se culcă târziu, învață mai bine seara	Obișnuită, la tinerele fete mai mult, fetele se preocupă de spălatul părului	Se aleg cu grijă hainele, se îngrijesc ; băieții învață să coasă, îngrijirea camerei, colaje ; fetele adună poze de artiști sau de scriitori	Maturizarea intensă la băieți, agitația, impulsivitatea extinsă, neliniște, dificultăți de concentrare, oboseală la efort ; la băieți – primul contact sexual
16—18	*Bună* ; pericol ulcer duodenal, astenie	Experiența serbărilor dansante bună, selectivă, interes pt. cafea, mănâncă ceva mai îngrijit, este încărcat cu program și nu termină masa adeseori	Bun, citește uneori insomnii, visuri, coșmaruri. Învață până seara târziu și uneori noaptea	Obișnuită, băieții folosesc mașina de ras ; fetele se fardează, sunt preocupate de coafură, mâini îngrijite	Fetele acordă atenția la pantofi, palton, ciorapi ; grijă de toaletă, de cămăși, dar și de servietă, portmoneu, cameră, cărți – se fac eforturi de a avea un aparat de radio personal, un pick-up	Tinerele fete au stabilizat ciclul – sănătate bună, echilibru, activitate intelectuală bună. Organizare de loisiruri, viață sexuală la unii

cio-culturale și profesionale. În societățile mai puțin dezvoltate, pubertatea și adolescența se consumă fără acest tablou tensional.

c) *Adolescența prelungită* cuprinde tineretul deja integrat în forme de muncă precum și tineretul studențesc (de la 18/20 la 25 ani). Sub o formă sau alta, independența este dobândită sau pe cale de a fi dobândită la această vârstă, fapt ce aduce cu sine un plus de energizare și dilatare a personalității.

Gustul informației continuă diversificându-se și orientându-se mai mult spre domeniul profesional și cel social [198]. Tinerii (fete și băieți) sunt mândri de statutul lor nou [283].

Tot la această vârstă manifestă un oarecare modernism și simt nevoia unei participări sociale intense. Viața sentimentală este intensă, dar relativ instabilă. Aceasta este etapa învățării rolului sexual. Este o perioadă în care au loc angajări matrimoniale. Acest din urmă fapt va contura o nouă subidentitate implicată în responsabilității legate de constituirea unei noi familii, ceea ce va crea condiția intimității ca formă de trăire nouă. Intimitatea nu se referă, ca și identitatea, numai la sexualitate, ci și la prietenie, angajare (Erich Erikson). În mod concentrat, aspectele mai importante evolutive ale acestor etape au fost redate în tabelele 20 și 21.

În ansamblu, perioadele pubertății și adolescenței cuprind cel puțin trei categorii de reacții legate de seria de modificări mai sus descrise :

a) Se dezvoltă preocupări ale conștiinței și conștiinței de sine (ca percepție de sine întâi, inclusiv schema corporală) ca expresie a identității egoului [209]. Puberul și adolescentul fiind confruntați cu schimbări multiple prin care trec, cu transformările obiective și subiective legate de maturizarea sexuală, dar și de descoperirea dimensiunilor realității sociale — procesele de identitate ca și cel de identificare sunt complexe și sinuoase.

b) Modificarea și transformările ce condiționează ieșirea din conformismul infantil au loc prin opoziție, încărcată de cerința de căutare a identității, ceea ce face ca să se treacă printr-o experiență personală densă, trecere impregnată de nesiguranță și de năzuințe puternice spre independență și libertate, demnitate și onoare [237]. Nesiguranța are la bază spargerea sentimentului infantil de dependență. În același timp, libertatea și independența față de relațiile parentale sunt adesea frustrante și creează nu numai nesiguranța, ci și sentimente de culpabilitate. Aceleași fenomene au loc și cu privire la grup. Apartenența la grup este competitivă și adesea tensională, ceea ce va genera sentimentul de dependență, dar concomitent și de independență și o oarecare nesiguranță.

Tabelul nr. 21

Vârsta (ani)	Sănătate (fragilitate)	Pofta de mâncare	Somnul	Baia	Vestimentația	Creșterea. Maturizarea
18—20	Mediocră, pericol TBC, nevroze, uneori debut de schizofrenie	Medie, selectivă, mănâncă civilizat — se rezumă la 3 mese, fumează, bea cafea și băuturi alcoolice la ocazii	Bun, câteodată visuri ce sunt uitate apoi, poate reapărea câteva nopți de activitate de învățare, uneori insomnii	Obișnuită ; băieții se rad de 2 ori pe săptămână, apoi mai des ; fetele se fardează în fiecare zi, coafura, mâinile în atenție	Atenție pt. îmbrăcăminte, încălțăminte, ciorapi, cărți, cameră ; fetele conferționează obiecte mici amuzante de înfrumusețarea camerei (se rearanjează des), preocupate de muzică și de accesorii de toaletă	Intelectualizare intensă, achiziții de cultură, dar și de organizare de loisiruri colective, viața sexuală la unii
20—24	Mediocră ca mai sus, apoi echilibrare ; la 24 bună — boli psihosomatice, uneori	Medie, selectivă	Bun. Învață seara sau merge cu prietenii la cinema sau să ia masa în oraș	Obișnuințe bune ; se rad de câteva ori pe săptămână, fetele sunt preocupate de fard, coafură, mâini, siluetă	Atenție la îmbrăcăminte, se schimbă des, accesorii, gablonțuri ; camera este rearanjată, atenție la obiecte de uz personal, de toaletă (apă de toaletă, paste de dinți etc.)	Intelectualizare, cerințe de intimitate, viață sexuală și experiență maritală primară în unele cazuri

Biblioteca

c) În al treilea rând, are loc găsirea unei identități vocaționale [204] ce privește un fel de autocunoaștere și autodescoperire de posibilități sau incapacități — cu o fervoare și dorință deosebită de autoperfecționare. Identitatea vocațională este axată mai ales pe trăsături de caracter și pe interese și abia în al doilea rând pe aptitudini — în perioada pubertății — pentru ca să se dezvolte apoi din ce în ce mai mult și identitatea aptitudinală. Foarte sinuos, acest aspect de identitate nu realizează întotdeauna concordanța între interese și aptitudini. Treptat, aspirațiile vor modela spectrul vocațional pe axa profesionalizării, fenomen mai pregnant în perioadele adolescenței (marea adolescență și după aceea).

Puberul și adolescentul au trezit întotdeauna un interes deosebit. In perioade foarte îndepărtate existau practici pentru intrarea puberului în viața civilă, în societatea oamenilor maturi. Acestea erau foarte variate. Unele au fost conservate prin timp. Oricum, în Grecia antică adolescentul devenea cetățean al polisului. La romani ceremonia maturizării aducea după sine îmbrăcarea unei toga virilis.

În tribul Astralian Nirring, tinerele fete erau duse în pădure la primele semne de adolescență și acolo avea loc un examen chinuitor plus post (procedeul avea ca sprijin ideea că tânăra fată va ajunge mamă, și va avea de suferit, din care motiv este bine să se obișnuiască să sufere. Era, în același timp, inițiată în problemele sexuale).

În tribul Avambo din Africa sud-vestică, tinerele fete trebuiau să facă o lungă călătorie. Erau foarte bine găzduite peste tot și ospătate din belșug oriunde ajungeau. Bărbații trebuiau însă să fugă din calea lor. Dacă apăreau din greșeală în drumul lor, ele aveau dreptul să-i bată cu vergele. În tribul Payaguana, tinerele fete se pictau o dată cu primul ciclu, cu pictură consacrată evenimentului. Levy Brühl a relatat că în numeroase triburi tinerele fete erau tratate ca persoane în mare doliu. Postul s-a propagat peste tot pentru marcarea intrării în fazele adolescenței maturizante. Prin toate acestea se făcea prepararea socială a tinerei pentru rolul de femeie și mamă și ferirea ei de influențele impure, ferirea de cei din jur, de influențele nefaste ce se considera că emană din corp în timpul transformărilor biologice evidențiate prin ciclu.

Adolescenții erau și ei supuși unor posturi, de cele mai multe ori, mai îndelungate decât cele ce erau recomandate pentru adolescente. În Peru, la 16 ani, adolescenții erau supuși unui examen riguros 30 de zile. Acesta începea cu post, continua cu lupte, alergări, întreceri și în final trebuiau să suporte bătăi pe brațe și pe picioare cu vergele. Cei ce treceau bine prin aceste încercări erau prezentați regelui care le perfora urechile cu un ac de aur, după care aristocrații cei mai de seamă îi încălțau cu sandale (cea mai

onorantă distincție a celor inițiați). Și azi există unele rămășițe de astfel de proceduri sociale. Tinerele fete catolice primesc pe căi religioase un fel de remarcă de trecere prin faza de maturizare. Persistă, mai ales, ideea că pentru maturizare trebuie stimulate virtuți (bărbătești și femeiești) de călire. Stagiul militar este un fel de continuare a acestor practici străvechi.

Totuși, tineretul de azi este implicat în condiții noi de socializare și maturizare. Dezvoltarea rețelelor de școli, mixtarea lor, o mai mare severitate și solicitare pe linie de educație sportivă și mai încărcată de activități culturale, ca și primirea buletinului de identitate constituie expresia discretă a primirii tineretului în societatea civilă.

Interesul pentru personalitatea adolescentului (acest necunoscut) a fost și este considerabil. Prin el și pentru el s-a dezvoltat muzica modernă, încărcată de ritmuri puternice și structuri melodice camuflate, muzica de jazz mai ales. Tot pentru el și tot despre ele s-au scris cărți care reconstituie situații dramatice și de unicat (potențiale) ale biografiei de maturizare a tinerilor sub forme de confruntări cu viața în situații de șoc. Dintre lucrările literare cu adolescenți și copii semnalăm romanele : *Jacques Vingtras*, de Jules Valles, *Suferințele tânărului Werther*, de Goethe, *Felix Vandenesse*, de H. Balzac, *Henri Brulard*, de Stendhal, *Le roman d'un enfant*, de P. Loti, *Pierre Nozières*, de Anatole France, *Poil de Carotte*, de J. Renard, *Casa Budenbrook*, de Thomas Mann, *David Copperfield*, de Ch. Dickens, *Adolescentul*, de Dostoievski, *Trilogia și Clim Sanghin*, de Maxim Gorki, *Steaguri pe turle* și *Poemul pedagogic*, de A. S. Makarenko. Mai putem adăuga printre altele, *O tragedie americană*, de Th. Dreiser, *Frații Jderi*, de M. Sadoveanu, etc. etc.

Din punct de vedere psihologic, prima lucrare de largă cuprindere cu privire la adolescent a fost scrisă de către Stanley Hall, la sfârșitul secolului al XIX-lea. Stanley Hall a trăit între 1846—1924. Lucrarea sa „*Adolescence, its psychology, antropology, sociology, sexcrime, religion and education*, scrisă în 2 volume, cuprinde o complexă prezentare de probleme și aspecte privind adolescența. Optica lui Stanley Hall, cu privire la adolescent, nu este luminoasă. El enumeră 12 forme de opoziții și instabilități ale adolescentului față de viața socială, fapt ce-i creează un portret de instabilitate psihică opus portretului efectuat de J. J. Rousseau, privind adolescentul. Pentru Stanley Hall, adolescentul este un fel de candidat la delincvență, pe când pentru Rosseau adolescentul era în esență, sub toate vicisitudinile evenimentelor, bun de la natură.

În pledoaria de inculpare și pledoarie pentru adolescent s-au acumulat numeroase informații (statistice) și cunoștințe explicative.

În acest context prezintă importanță câteva aspecte biologice pe care le prezentăm rezumativ. Sistemul nervos suferă schimbări importante deoarece crește masa creierului, complicația structurii funcționale interne. Relieful scoarței cerebrale se definitivează, se formează, astfel, baza funcțională complexă a gândirii abstracte și a creativității. Sistemul nervos de reglare, reactivare aflat sub influențele creșterii (cu mari consumuri energetice) manifestă o oarecare slăbiciune a inhibiției ce se manifestă prin izbucniri necontrolate și mult zgomot. Crește rolul tiroidei, care este implicată în dezvoltarea osoasă, prin modificările de metabolism ce au loc. Timusul (socotit glanda creșterii în copilărie) se atrofiază spre 15 ani, încetând de a mai avea rol important în sinteza hormonală. Capătă însă alte roluri după studiile din ultima decadă. Hipofiza, prin hormonii săi, influențează creșterea celulelor nervoase și stimulează intens producerea hormonilor sexuali și implicit maturizarea. Epifiza, la fel ca și suprarenalele de altfel, este mai angajată în dimorfismul sexual și maturizare, contribuind și la depunerea de grăsimi pe piept, pe abdomen, pe gât etc., stimulând dezvoltarea organelor genitale, pigmentarea pielii, îngroșarea generală a corpului. Organele genitale intră în funcțiune la 15—16 ani la tinerele fete și la 17—18 ani la băieți cu o perioadă prealabilă de funcționare însoțită de o oarecare sterilitate. Creșterea părului (pilozității corporale), apariția schimbării vocii, a senzațiilor erotice și chiar a erecției pun în evidență activitatea glandelor sexuale, organizarea funcțiilor de secreție a acestora. Există foarte mari diferențe în toate procesele la care ne-am referit. Se spune pe bună dreptate că există atâtea adolescențe câți adolescenți există.

Mișcarea de emancipare feminină, foarte puternică odată cu al doilea deceniu al sec. al XX-lea, a trezit reacții, uneori virulente. Printre alții, Alfred Adler a elaborat, în 1924, un „Protest Masculin" prin care condamna penetrația femeilor în viața socială și cerea abolirea drepturilor femeilor, lupta acestora pentru obținerea de poziții superioare bărbatului. În manifest, femeile erau acuzate de tendința de a avea însușiri de masculinitate, agresivitate, îmbrăcăminte masculinizată și libertate sexuală ca și bărbații. Până la urmă Adler a considerat protestul masculin ca o supercompensație a sentimentului de inferioritate a bărbaților, teama față de statutul de bărbat, dat fiind faptul că femeile tind să îl uzurpe. Protestul masculin este o expresie a dorinței ca femeile să nu-și părăsească rolul și statutul conferit de viață, ca un ideal fictiv al femeilor nevrotice care uită de dragoste, prietenie și viață sănătoasă.

2. DEZVOLTAREA CONȘTIINȚEI DE SINE (A IDENTITĂȚII)

Problema principală a perioadei pubertății și adolescenței este aceea a identificării de sine (personale) sau a dezvoltării conștiinței de sine.

Dezvoltarea conștiinței de sine este prezentă și în perioada școlară mică și se conturează pe baza rezultatelor activității și a compensației și raportării acesteia la ceilalți și la cerințele lor. Perioada pubertății și adolescenței repune problemele dezvoltării conștiintei de sine datorită, pe de-o parte, modificărilor ce survin în sistemul general de cerințe ce se manifestă față de puber și adolescent, iar pe de altă parte, datorită schimbărilor prin care trece personalitatea cu structurile și substructurile sale. De aceea, dezvoltarea conștiinței de sine se complică. E vorba de intensificarea percepției de sine care are câteva aspecte, dintre care: propria-i imagine corporală, identificarea și conștiința egoului, identificarea sensului, rolului și statutului sexual și mai ales a celui social (în adolescență). Percepția de sine și imaginea corporală devin critice, datorită schimbărilor de siluetă, fizionomie și ținută.

a) Imaginea corporală, aflată la periferiile conștiinței în copilărie, devine din ce în ce mai centrală încorporându-se în conștiința de sine și începe să fie percepută ca atare. Fără imaginea corporală nu se poate organiza identificarea. Puberii și puberele au o etapă de scrutare mai profundă a caracteristicilor corporale și mai ales ale feței. E perioada în care stau mai mult în baie, se privesc în oglindă (narcisism). Identifică amănunte ignorate ale frunții, ale gâtului, ale ochilor, ale zâmbetului etc. Oglinda capătă noi funcții. Dorințele de retuș sau de mascare a diferitelor impurități ale pielii sau alte tipuri de aspecte devin evidente, mai întâi la fete. Aceste retușuri exprimă dorința de adjustare a sinelui corporal, dorința de a apărea agreabil(ă) și prezentabil etc. Totodată, aceste adjustări reprezintă conturarea sinelui social și spiritual. Adeseori puberii aflați în fața oglinzii fac grimase, zâmbindu-și, căutând expresiile cele mai diferite pe care pot să le reproducă. Narcisismul puberal este alternativ critic și îngăduitor, cu momente devastatoare câteodată.

Identificarea nu este un proces simplu și direct. Copilul și-a construit între timp o imagine de sine din experiența sa generală conturată prin ochii celorlalți. El se consideră puternic sau slab, cu trăsături plăcute sau nu. Această experiență influențează imaginea de sine din timpul puseului de creștere și dinspre finalul acestuia. De aceea, acei copii care erau slabi și debili înainte de puseul de creștere puberal, au tendința de a se vedea mai mici și

mai slabi decât sunt în realitate ; cei ce erau puternici și voinici tind să se considere ca atare, chiar dacă în timpul puseului puberal au devenit longilini și firavi. Se preocupă mai mult de aspectele fizice tinerele fete. Adeseori pubertatea le sporește gradul de atractivitate, dar ele nu conștientizează acest fapt dacă în copilărie nu au fost considerate atractive.

În perioada centrală a pubertății fața este adeseori disgrațioasă, privirea ușor neclară și se evită contactul vizual. Uneori apar dermatite sau acnee supărătoare. Zonele din jurul nasului sunt de obicei mai lucioase, grase. Toate aceste motive constituie obiective de griji ale puberilor și adolescenților. Nemulțumit de înfățișarea sa, cu porii deschiși, din ce în ce mai stângaci (pe măsură ce crește), transpirând din belșug, încălzit și agitat, înspăimântat de neîndemânarea sa, plin de acnee, cu mâinile mari și greoaie, sensibil la orice aluzie, atingere, ironie (fapt ce se manifestă prin eritem intens facial), cu pudoare agresivă, continuu în alertă ; puberul se îndoiește de sine, se crede mai puțin inteligent, arătos și respectat, pentru că se percepe pe sine cu nemulțumire [223]. Percepția de sine se poate manifesta ca negativă în cazul progresului școlar slab sau a inadaptării școlare. Aceasta, deoarece modul în care puberul este privit de colegi și de profesori afectează structurarea autoconștiinței. Între elevii, unei clase și profesori se constituie forme de feed-back complexe. În cazul în care puberul este o autoconștiință mai înaltă decât atitudinea evaluativă a altora despre sine se simte izolat, depresiv și se zbate în a găsi forme de exprimare care să aducă acceptarea și admirația. În această optică se manifestă teribilismele, creșterea la paroxism a opozabilității, criza de originalitate — uneori sublimări (în artă, poezie, literatură etc.), iar — alteori — în acte delincvente.

În orice caz tinerii cu estimații de sine înalte [41, p. 86—87] și cu bună acceptanță în colectiv primesc sarcini sociale-obștești sau școlare cu expectație pozitivă, cu încredere. Ei își susțin întotdeauna opiniile cu încredere. În genere, aceștia au mai puține probleme personale. Totuși există uneori diferențe de estimație între elevi și profesori cu privire la unii tineri (mai ales în cazul liderilor în familie). Tinerii ce au estimația de sine joasă nu manifestă inițiative, nu vor să se exprime ca să nu greșească sau să supere pe alții — adeseori o fac pentru că nu vor să atragă atenția. Au probleme personale legate de dificultățile lor.

Expectația părinților față de rezultatele școlare ale copiilor are, de asemenea, un rol important în dezvoltarea conștiinței de sine. Mai ales mamele se preocupă de problemele rezultatelor școlare.

Mamele copiilor cu autoconștiință înaltă, siguranță în adaptarea școlară și rezultate bune au tendința de a manifesta conduite lejere față de copiii lor, se mândresc cu rezultatele școlare, dar în fapt mențin reguli severe și cerințe față de tineri din teamă că aceștia să nu scadă atenția față de obținerea de rezultate bune școlare. În pubertate, părinții cu expectație înaltă suplimentează până la refuz preparația școlară a tinerilor (pubertate). Mamele cu tineri cu expectație joasă au tendința de a subevalua capacitățile acestora și tratează uneori copiii ca pe o povară, ceea ce erodează dezvoltarea conștiinței de sine a acestora. Există ca atare forme subtile de *feed-back* între tineri și familiile lor, forme ce operează pe terenurile autoevaluării și ale formării conștiinței de sine.

Percepția de sine alimentează ideea de sine. Întrucât în pubertate și adolescență percepția de sine se modifică și se corectează mereu, procesul de autoidentificare rămâne deschis.* W. James a fost primul care a acordat atenție dialecticii dezvoltării conștiinței de sine** și distanței dintre „eu" și „sine". Personalitatea totală al cărei nucleu devine „eul" și „sinele" este prin aceasta, duală. Constă din „eul", cel ce cunoaște și este conștient de „sinele" care este cel cunoscut. Sinele cuprinde 3 feluri de elemente, *sinele corporal material, sinele social și sinele spiritual. Sinele coporal materiai* se referă la corp, veșminte, familie, cămin, cărți, obiecte, dar și prieteni, vecini etc., deci sinele material se referă la tot ce posedă o persoană. Al doilea, *sinele social*, constă din reputația și recunoașterea unei identități anume, considerația pe care o obține o persoană în mediul său. Unele componente ale sinelui social au o mai mare pondere și importanță decât altele. Așa sunt onoarea, reputația. Sinele social încorporează o experiență socială de roluri și de statute sociale. A treia componentă a sinelui este a *sinelui spiritual* și se exprimă prin conștiința propriei activități, a tendințelor și aptitudinilor psihice. Aceasta este „sanctuarul emoțiilor și dorințelor" (W. James), este teritoriul actelor de voință și reprezintă trăirile prin care omul se simte mai profund în sine însuși atât prin percepția lumii, cât și prin procesele intelectuale pe care le posedă. Sinele are o natură socială în toate accepțiile și elementele sale componente.

---

* Maturizarea se extinde pe o perioadă de aproape 8 ani cu foarte mari variații.

** Termenul sine (*self* în lb. engleză) a fost tradus și circulă în asertiuni diferențiate ; în unele cazuri, se diferențiază „sinele" de „minele", al doilea având accepția mai accentuată de sine material. Altădată, „sinele" se folosește în sinonimie cu conștiința.

De problemele genezei și dezvoltării conștiinței s-au mai ocupat Allport, J. H. Baldwin, dar mai ales H. Wallon [274]. Acesta din urmă a analizat relația eu-sine în complementaritate cu „alter" care este, figurativ vorbind, oglinda „eului" sau a „sinelui". Relația eu-alter progresivă și efectivă (adică eul proiectează asupra altora propriile sale însușiri, trăiri, sentimente, intenții, aspirații etc.) este socială — căci se constituie în cadrul și în limitele impuse social. *Eu* și *alter* sunt concomitent în conștiința inseparabilă*. Alter are o natură duală (tu și eu) și reprezintă afirmarea autorității societății în raport cu persoana. Matricea relațiilor sociale este reprezentată de alter, care implică interiorizarea contextului socio-cultural în perioada pubertății și adolescenței. *Eul* și *alter* pot să se afle în poziție convergentă și divergentă. Convergența totală, greu de obținut, se trăiește ca sentiment de împăcare, liniște și fericire — stările de divergență se regăsesc în conflictele și conștiințe și se trăiesc sub forma de mustrări de conștiință, remușcări, sentimente de culpabilitate [184]. Desigur, se pune problema în ce măsură este și rămâne *alter* nealterat, în nucleul conștiinței și mai ales al conștiinței și al constantei morale. Cea mai mare influență a sinelui în relația cu alter se manifestă în atitudini. Sub această influență se conturează eul prospectiv. Proiecția acestuia este foarte puternică. Identitatea privește conștientizarea distanței dintre *eu* (sine) și *alter*. Există unele diferențe între identificarea pe care o face eul ca direcție, ca densitate și consistență de abilități, de aptitudini și de situare sexuală — toate acestea sub semnul schimbării. *Eul* (egoul) devine în aceste condiții consistent și multidimensionat.

V. Pavelcu [169, p. 122—127] adaugă acestor feluri de considerații ideea că dinamica personalității reflectată în conștiința de sine apare ca supusă unui ritm necontenit pe care autorul citat îl asemuiește unei pulsații similare celei cardiace de sistolă și diastolă — polarizare și depolarizare a relației subiect-obiect, individ-lume, eu-lume.

În perioadele pubertății și ale adolescenței se conturează separația dintre planul real-obiectiv al lumii și vieții și planul subiectiv ca spațiu al conștiinței și al reprezentării lumi. În același sens, se diferențiază planul mentalității diferitelor grupuri și generații, ca și mentalitatea de bun simț de maximă circulație. Conștientizarea acestora servește drept ecran de confruntare cu propriile opinii și

* Atragem din nou atenția asupra concepției triontice expusă de E. Pamfil și Ogodescu. Bazele relației duale eu-alter se conturează în perioadele timpurii ale ontogenezei.

cu mentalitatea personală. [249] Aceste forme de relaționări dintre subiectiv și obiectivul condiționat social determină o tipologie discretă printre adolescenți. Departajarea subiectiv-obiectiv, ca atare, este condiționată parțial de însușiri de personalitate dinamice, ca expresivitatea, dinamismul și expansiunea personalității în viața activă, dar și de cunoștințele achiziționate de tânăr.

Cerințele complexe ale condițiilor la care trebuie să facă față tânărul puber sau adolescent pot fi depășite și determină constituirea de instrumente psihice adecvate în cazul adaptării bune. Există însă și dificultăți de adaptare, școlare, familiale și sociale ca și situații de inadaptare și chiar de dezaprobare, adică de deteriorare a unor structuri adaptative deja formate. [237] Acestea din urmă se manifestă cu atât mai „delicate" ca evenimente psihice cu cât există o iradiere a dezadaptării în structurile psihice mai largi. Așa, de pildă, frustrația creează o formă de dezadaptare, stări depresive. Or, acestea afectează conduita un timp mai mult sau mai puțin larg și, după ce situația de frustrare s-a consumat, alterând reacțiile la situații optime, reducând astfel oportunitatea și calitatea lor. Cu cât această extincție este mai vastă, cu atât forța ei de antrenare în resorturile de bază psihice crește mai mult.

În fine, identitatea sexuală se dezvoltă discret, influențată intens de modelele parentale și materiale, fiind la început difuz integrată în subidentitatea familiei. În acest sens, băieții care au un model parental cu masculinitate redusă, au dificultăți de identificare. Cei ce au un model parental puternic conturat ca masculinitate sunt mai siguri de ei, mai încrezători, protectori, relaxați, exuberanți, calmi și chiar fericiți. Profesorii au mai puține momente implicate în dobândirea de roluri sexuale [157].

Tinerele fete au o situație mai complicată, deoarece rolul feminin este el însuși în schimbare pe plan social. Există modele feminine diverse : tradiționale, de tranziție și moderne [280, p. 353—379]. În genere, tinerele fete cu identificare feminină tradițională sunt mai încărcate de conflicte. Dacă modelul matern este tradițional, identificarea este mai pasională și facilă, dacă modelul matern este modern, tinerele cu identificare tradițională au dificultăți de identificare și identitate mai mari. În cazuri în care identificarea este de model tradițional, tinerele în cauză sunt mai centrate pe îmbrăcăminte, fardare, sunt mai mult preocupate de rolul femeii (rolul biologic), și de căsătorie, cămin, familie. Ele privesc rolul feminin ca restrictiv de libertate, au puține interese și trec prin dificultăți în a face prietenii. În schimb, există tinere care se identifică antifeminin. Acestea au o autoconștiință autorejectivă și cu identificare pregnantă privind aservirea profesională și socială.

Uneori sunt parțial defeminizate. Între aceste două tipuri de tinere fete există un grup de adolescente pregnant feminine, dar care se simt atrase de roluri tradiționale masculine. Tinerele care fac parte din această categorie urmează cursuri și o preparație profesională îngrijită și adecvată pentru rolurile spre care aspiră, dar deseori conservă și roluri tradiționale feminine în mentalitate (atitudini tradiționale — privind căsătoria și maternitatea).

Procesul formării conștiinței și autoconștiinței se ajustează și prin raportare la cei din aceeași generație.

Treptat se organizează în adolescență o serie de categorii perceptuale ca sistem personal de cunoaștere (Tangiurii) pe care Kelly le-a numit constructe personale. Ideea a fost preluată și prelucrată de Stroe Marcus și Ana Catina [140], care au abordat problemele sistemelor de intercunoaștere la adolescenți. Centrat pe întreaga teorie a intercunoașterii, din optica interculturală a operat C. Mamali într-o lucrare referitoare la intercunoaștere [139].

Fără îndoială, atitudinile și opiniile față de sine și față de ceilalți constituie un teren complex al subiectivității. I. Radu [189] a atras atenția asupra prezenței unor clișee evaluative și apreciative, ceea ce se apropie de concepția mai sus expusă. În ceea ce privește atitudinile, acestea posedă cel puțin însușirile de : direcție de opțiune, grad de intensitate, eficacitate și coerență cu alte atitudini. H. Eysenck a semnalat o bipolaritate factorială în cazul atitudinilor, bipolaritate ce se consumă între pragmatismul situației (și evident presiunea consecințelor atitudinii pe plan practic) și contextul teoretic filozofic la care a aderat conștiința. Atitudinile sunt componente foarte mobile ale personalității legate de succesiunea curentă a evenimentelor, situațiilor, dar și a aspirațiilor, idealurilor, concepției despre lume și viață. Adolescentul se caracterizează printr-o mobilitate evidentă a atitudinilor implicate în evenimente, dar și printr-o nuclearizare arzătoare a atitudinilor implicate în nucleul conștiinței a nivelului social și spiritual. Autoevaluarea acestei realități subiective, a lumii atitudinilor, este ceva mai rigidă decât evaluarea legată de realitatea exterioară.

Rezumând, identitatea și identificarea se nuclearizează între 11 și 13 ani, în căutarea de sine — (conflict puberal), în perioada dintre 14 și 16 ani prin afirmarea de sine (conflict de afirmare) și se constituie subidentitatea culturală, între 17 și 20 de ani, când se realizează preparația profesională (prin conflicte de rol și statut), organizându-se subidentitatea profesională (aspirativă) și în perioada dintre 20 și 24 de ani, integrarea profesională prin stadii de practică și exercitarea profesională (prin conflicte de integrare socio-profesională).

b) Ieșirea din conformismul infantil echivalentă cu câștigarea independenței. Întrucât există cel puțin trei feluri de dependență : *material-economică* (instrumentală), *emoțională* (de confort, afectivă și de apartenență) și *de mentalitate* (valori), dobândirea independenței este complicată și condiționată de ce anume se consideră în societate și de către părinți și colegi că înseamnă independență (limitele acceptate pe acest plan). Există o condiționare a câștigării independenței prin modelele de acest gen care intră în zonele de observație ale copilului până la intrarea în pubertate și adolescență. Prima care se dobândește este independența de mentalitate (valori). Aceasta se realizează prin devalorizarea unor idei considerate valide în copilărie și a unor obiceiuri care devin considerate învechite sau demodate și sunt tratate ca atare de către puberi și adolescenți. În adolescență se manifestă opoziție față de rutină, deprinderi, învățare, care digeră în neștire orice. Opoziția este de fapt îndreptată împotriva stabilității, a forței cerințelor ce reglează viața în mod meschin, rutinar și echivoc. Opoziția împotriva banalității și a mediocrității constituie un însemn al formării aspirațiilor spre autodefinire în contextul lumii în continuă schimbare.

Independența emoțională (de apartenență și confort afectiv) este dificil de dobândit mai ales în cazul tinerelor fete. Dependența afectivă ca și dependența material-economică sunt deosebit de active față de părinți în pubertate și adolescență și complică obiectivarea tendințelor naturale spre independență. În pubertate intră în stare critică, totuși, dependența afectivă. Puberii încep să se îndoiască de profunzimea afecțiunii parentale. Aceasta li se pare lipsită de tensiune, interpretează momentele de ignorare sau de neatenție ca expresii ale lipsei de afecțiune, iar momentele de grijă și interes, ca intrusiuni în viața personală pe de-o parte, și ca acte de rutină și obligație, pe de altă parte. După astfel de evaluări, tânărul se simte vinovat și rău. Totuși reia procesul. Relațiile dintre părinți par de asemenea plate și banale și încărcate de compromisuri. Disponibilitatea afectivă a puberilor și adolescenților este foarte largă și încărcată de aspirații și speranțe — ideale și necomparabile față de ceea ce văd. Expectațiile pe acest plan sunt foarte înalte. Relativ înaltă este și sugestibilitatea. În fine, dependența material-economică (instrumentală) devine greu de suportat deși creează condiții de exercitare de mici acte de independență. Mulți tineri au un mic buget personal care le este oferit săptămânal, lunar sau la cerere (ocazional). Independența material-economică se conturează și se integrează ca aspirație la identificarea vocațională spre o profesie și alimentează proiectele de viitor ale tinerilor. Procesul acesta de apropiere și integrare se realizează în perioada adolescenței, fapt

ce face ca subidentitatea familială să capete noi consistențe și să se apropie de subidentitatea acțional responsabilă.

c) Identificarea vocațională se manifestă la puberi mai mult ca o descoperire de aptitudini, capacitate și abilități — apoi ca preparație activă direcționată — pregătire pentru examene de admitere în institute de învățământ superior, sau preparație profesională activă suplimentară. Viața socială este încărcată de experiență și modele profesionale (vocațională). Modelele profesionale se consideră ca accesibile prin efort intelectual și practic, de muncă și randament, dar și ca fiind condiționate de aptitudini înalte. În fapt, are importanță deosebită în această problemă presiunea socială profesională care se manifestă prin solicitările sociale profesionale mai evidente (reglementate și relativ dirijate prin planurile și proiectele de dezvoltare socială). Influențează și moda, aspirații care se manifestă în mod individual în familie [204] sau în mediul ei, dar și în școală etc., fapt ce se oglindește în densitatea de înscrieri la concursuri de admitere — pe locuri limitate. Se menține ca atare o oarecare noncoincidență între oferta socială-profesională și aspirațiile profesionale particulare. Fenomenul ca atare se manifestă datorită complexității reale a problemei orientării școlare și profesionale. Ritmul de dezvoltare social-industrială și perimarea profesională care se creează pe marginea acestuia dezvoltă o mare mobilitate a diviziunii sociale a muncii în țările cu ritm activ de dezvoltare, ceea ce creează posibilitatea de a se face virări profesionale — și preparație corespunzătoare — la toate nivelurile de vârstă. Sistemul de învățământ este destul de deschis încât să permită mișcări pe orizontală și antrenări pe verticală. Preferința pentru unele obiecte de învățământ [152, p. 157—158] constituie un punct de plecare pentru substanțializarea cerințelor de cunoștințe implicate în subidentitatea vocațional-profesională. Această latură a rolului prospectiv profesional se conturează mai devreme decât aceea ce include aptitudinile profesionale. Gh. Iosif, P. Ene [106, p. 98—99] atrag atenția asupra triadei : pregătire profesională (cunoștințe mai ales, *n.n.)*, formare multilaterală (stimulare a rezervelor generale de dezvoltare atitudinală, *n.n.)* și antrenare a capacității de adaptare la specificul sistemului de muncă industrială pentru a se garanta o bună integrare profesională. A. Liiceanu [132, p. 51—52] a găsit, printr-o cercetare concretă, o mai mare dominație a identificării psihoemoționale, la fete și o mai pregnantă identificare psihosocială, la băieți (convertibilă cu identitatea socioculturală).

Accesul tinerelor fete la viața profesională trebuie să fie egal cu al tinerilor. Totuși, la unii și la alții alegerea profesională, interesele profesionale sunt relativ neclare până la 14 ani și se concentrează mai mult pe aspectele romantice ale profesiunilor, ignorând caracterul rutinar al exercitării acestora. De la 14 ani, orientarea profesională devine mai presantă. Tânărul se angajează în eforturi mai focalizate de calificare, ceea ce creează o experiență importantă. Nu se alterează viziunea romantică a profesiunii nici în perioada adolescenței prelungite. Interesele și alegerea profesională trec (după Ginzberg și col. 1951) prin trei stadii : 1. stadiul fantezist, ce acoperă întreaga copilărie până la aproximativ 11 ani și se caracterizează prin tot felul de preferințe (pompier, doctor, bucătar, polițist etc.). Aceste alegeri sunt de profesii ce se exercită în viața de fiecare zi și de contact cu publicul (de servicii) ; 2. De la circa 11 ani la 16 ani se construiesc planuri de alegere bazate pe interese care nu întotdeauna sunt acordate cu aptitudinile — în schimb se acordă cu aspirații mai generale implicate în concepția despre lume și viață. 3. Etapa a 3-a este „realistă", de cristalizare rezolutivă, adică de specificație, în care alegerea se particularizează și se începe preparația profesională, mai profundă, ce va duce la conturarea subidentității profesionale și social-culturale încărcate nu numai de roluri și statute deziderative, ci și de cunoștințe, aptitudini și abilități mai adecvate la aceste roluri și statute.

3. MATURIZAREA TIMPURIE ȘI MATURIZAREA TÂRZIE

Maturizarea biologică (sexuală), intelectuală și morală nu se realizează concomitent, deși există tendințe interne puternice de a se micșora decalajul transversal între acestea. Există foarte numeroase studii privind caracteristicile maturizării în direcțiile mai sus menționate. Din ansamblul acestora reiese că tendința de coborâre a vârstei de maturizare sexuală se secundează în multe țări (dezvoltate și în curs de dezvoltare) de o accentuare a puseului de creștere, ceea ce duce la modificarea înălțimii medii a tineretului, dar și la o oarecare modificare (creștere ușoară) a fragilității psihice la sistemul cerințelor social-școlare prin precizarea cerințelor socio-morale. Se semnalează cazuri ceva mai numeroase de maturizare morală întârziată sau de inadaptare socială. Totuși este în creștere aportul social al tineretului în țările în curs de dezvoltare în primul rând, apoi în țările foarte industrializate din Europa Occidentală și în S.U.A. Această ieșire în arenă a tineretului exprimă o mai timpurie maturizare socială care se datorează unei mai largi dezvoltări a instruirii școlare a tineretului și a unei mai complexe dezvoltări a politehnizării, dar și educației sociale cetățenești și patriotice.

Există o severă protecție a tineretului de dependența de droguri, dependență ce se extinde în anumite țări ca o plagă.

Studiile mai vechi ale lui N. C. Burstin [32], cele mai recente ale lui J. M. Tanner [247, p. 9—12, 248, p. 85—89] semnalează caracteristici relativ diferite ale copiilor cu maturizare sexuală mai timpurie sau mai tardivă.

Au fost semnalate aspecte subtile legate de atitudinile colectivului față de retardul și avansul de maturizare. Evident, caracteristicile tinerilor care se află în avans de creștere și maturizare, forța și rezultatele lor, vizibil mai mari la performanțele sportive, în competițiile fizice sau intelectuale îi impun și le creează autoritate și accepție socială în grup. În schimb, tinerii cu întârziere de maturizare și creștere resimt acest fapt nu numai prin mentalitatea ce o exprimă (mentalitate infantilă), ci și printr-o neliniște și un disconfort evident privind normalitatea dezvoltării lor în comparație cu alții.

Dacă există cazuri de pubertate timpurie prea distanțată în marea masă a tinerilor într-un colectiv, tinerii cu pubertate timpurie se simt singuri, izolați.

Se pare că în astfel de cazuri, precocitatea nu este de prestigiu, ci oarecum de ieșire din comun (ciudată), ori aceasta din urmă este altfel privită, ceea ce face ca cei în cauză să simtă oarecare jenă și disconfort psihic și să caute mijloace de apărare ce se exprimă prin conduite de mascare stângace, cum ar fi poziția aplecată de spate (tinerele fete) pentru a ascunde proeminențele bustului, conturarea siluetei. Pentru creșterea și maturizarea tardivă sau precoce se modifică nu numai mentalitatea celor aflați în aceste situații, ci și poziția mai largă din colectiv. Poziția de acceptat, tolerat, neglijat și rejectat* într-un colectiv este dependentă de numeroșii factori pe care i-am menționat.

Dezvoltarea maturizării sexuale este însoțită de expansiunea virilității, erotizarea senzorialității și a fanteziei. La puberi, virilitatea este relativ impetuoasă. La tinerele fete se consideră că este mai ambiguă și difuză. Erotizarea vieții în pubertate este sinuoasă, impetuoasă și tensională, având în vedere faptul că există în viața socială o subexcitare erotică și o permisivitate foarte diferită de la un mediu de cultură la altul pe aceste planuri.

În pubertate, erotismul este dezvoltat, sexualitatea nematură, conduita sexuală este încă primitivă și impregnată de afecțiune infantilă, tânărul este fiziologic matur, dar sexual steril de cele mai

* Poziția socială în colectiv se stabilește prin teste sociometrice. Creatorul acestora este J. L. Moreno.

multe ori. Pe planul comportării sexuale, tânărul este încărcat de anxietate și în același timp de culpabilitate.

În adolescență, erotismul este dezvoltat, de asemenea, dar ceva mai inhibat și stăpânit voluntar, efectivitatea este în curs de maturizare, sexualitatea este matură, conduita sexaulă este în curs de dezvoltare impregnată de neliniște, tânărul este matur și viril. Pe planul comportării sexuale se organizează ceva mai bine responsabilitatea, persistă grade diverse de anxietate.

În adolescența prelungită, erotismul este dezvoltat și educat, afecțiunea puternică și matură, sexualitatea dezvoltată, conduita sexuală mai largă și complexă, virilitatea deplină. Pe planul comportării sexuale poate să intervină căsătoria și reglementarea vieții sexuale, crearea intimității.

În etapa pubertății, relațiile dintre fete și băieți sunt distanțate mai ales în momentul culminant al maturizării biologice [183]. În schimb, prieteniile cu tineri de același sex sunt, la fete, foarte tandre, afectuoase, ușor capricioase, iar la băieți afectuoase, strânse și acaparante. Atitudinea față de adulți este opozantă și nesigură, integrarea în grup este simbiotică și securizantă.

În etapa adolescenței, relațiile dintre fete și băieți sunt mai puțin distanțate, pot să se organizeze prietenii de grupuri mixte, conduita sexuală intră în faze de timidă organizare. Prieteniile cu tinerii de același sex sunt pline de confidențe și se organizează pe preocupări comune. Atitudinea față de adulți pierde din opozabilitate, integrarea în grup este competitivă și de generație, plină de aspirații înalte.

În etapa adolescenței prelungite, relațiile dintre fete și băieți sunt mai relaxate, contactele mai largi și diverse, prieteniile mai selective. Atitudinea față de adulți este mai de acceptanță, diversificată și mai permisivă. Integrarea în generație este efectivă, încărcată de idealuri și aspirații. Cum spune M. Debesse, adolescența apare prin toate acestea ca vârsta entuziasmului și a exaltării ce înlocuiește neliniștea specifică pubertății.

Deși etapele pubertății și adolescenței sunt traversate de numeroase probleme și de un ascuțit simț de opoziție, manifestă sensibilitate la educație, politețe, la modalitățile de conduite mature, la responsabilități, inclusiv sexuale — toate acestea fiind deosebit de importante pentru viața de familie de mai târziu.

Dezvoltarea senzorial-perceptivă trece de asemenea prin schimbări importante. Degajate de tensiunea și necesitățile implicate în adaptarea la sarcinile alfabetizării — capacitățile senzoriale își restructurează mecanismele încărcate de noile însușiri dobândite în

perioada anterioară parcursă. Acest proces de restructurare este secundat de maturizarea puberală, fapt ce va conferi senzorialității o evidentă erotizare. Aceasta se exprimă mai mult în sensibilitatea vizuală, auditivă și tactilă. Modificarea sensibilității vizuale evoluează în direcția dezvoltării câmpului vizual, a pragurilor absolute și diferențiale și în creșterea capacității de a verbaliza și simboliza impresiile vizuale, ceea ce va duce în continuare la capacități mai înalte de percepere și evaluare. Sensibilitatea vizuală devine de 2—3 ori mai fină la 13 ani, decât la 10 ani. Creșterea câmpului vizual este asimetrică (adesea cu dominanță de stânga) și are aspecte particulare pentru diferite culori. La culoarea galbenă sau albastră capacitatea de identificare la diferite intensități în câmpul vizual devine mai fină la 13 ani. Mai puțin evidentă este această capacitate la culorile roșu și verde [238, p. 225—257]. În genere, culorile încep să intre în sistemul preferențial în domeniul îmbrăcămintei, al alegerii de obiecte personale, în colorarea modelelor decorative din desene etc. Vederea în profunzime și finețea discriminativă vizual-observativă crește mai simțitor în perioada adolescenței, acuitatea vizuală putând fi valorificată social maximal în operațiuni de asamblare (microprocesoare sau circuite integrate) sub microscop. E vorba de o profesie (modernă), de dată recentă. În perioada adolescenței prelungite, această formă de acuitate descrește. Nu este încă sigur dacă această scădere se datorează unor particularități de vârstă sau uzurii vizuale. Există și o evidentă dezvoltare a prelucrării informației vizuale. Are loc și o dezvoltare a evaluării vizuale a mărimii (de la distanță), a evaluării de suprafețe și a altor repere de mărime (volum și formă), convertirea în unități de măsură, fapt ce pune în evidență rolul foarte mare al experienței și învățării, dar și rolul ordonator al gândirii asupra planului perceptiv. Totuși, tinerii puși să efectueze linii de diferite mărimi au numeroase greșeli, la adolescenți acestea se reduc ușor, pentru ca la tinerii de peste 20 de ani scăderea să fie adesea mai evidentă. Vizionarea și descrierea ulterioară a unor tablouri bogate în detalii se modifică simțitor în decursul pubertății, adolescenței și adolescenței prelungite. Puberii au descrieri cu tendințe de a crea un sens, dar cu atenție încă legată de reținerea detaliilor, la adolescenți descrierile devin mai legate de unificarea sensului și semnificației — încărcătura proiectivă devine bogată în elementele privind relaționarea socială. Tot la acest nivel de vârstă se exprimă, mai pregnant, atitudini și probleme personale convertite (proiectiv) în descripție și narațiunea adițională. În perioada adolescenței prelungite, astfel de situații de vizionare provoacă răspunsuri în care este evident efortul

de decodificare a detaliilor mai subtile semnificative, fapt ce pune în evidență o maturizare interpretativă mai mare.

Sensibilitatea auditivă are și ea aspecte de modificare importante. Pe de-o parte, potențialul de orientare la intonațiile vocale din diferite tipuri de comunicare crește foarte mult. Se dezvoltă, de asemenea, capacitatea de a înțelege muzica, preferințe în acest domeniu. Uneori interesul pe acest plan duce la alcătuirea de mici grupuri de tineri instrumentiști, alteori la frecventarea de discoteci, cu interese active de imprimare de muzică. În perioada pubertății, astfel de preocupări au un caracter mai mult imitativ. Muzica este ascultată cu frenezie (mai ales muzica modernă), dar adeseori la o intensitate excesivă — ceea ce oglindește nu atât o oarecare insensibilitate auditivă, cât o agresivitate auditivă ce se cere satisfăcută.

Pe de altă parte, tinerii și tinerele descoperă arta interpretativă, teatrul, ceea ce se traduce adeseori prin organizarea în adolescență de echipe de teatru. În adolescența prelungită, brigăzile artistice îmbină arta interpretativă cu muzica instrumentală și corală și cu dans.

Evoluția sensibilității gustative a fost cuprinsă în tabelele 17 și 18 (în linii mari, în legătură cu alimentația), de aceea ne vom referi mai mult la sensibilitatea odorifică. În genere, mirosul nu are funcții foarte importante la om. Totuși în perioada pubertății are loc o erotizare și dezvoltare a sensibilității odorifice. Mirosul de transpirație, cel implicat în tot felul de emanații ale corpului tânăr în creștere și maturizare încep să fie sesizate discret. Complementar se dezvoltă interes și sensibilitate față de mirosuri de acoperire mascare : deodorante, ape de toaletă, săpunuri (tinerele fete încă în pubertate). În adolescență, acest proces se intensifică concomitent cu creșterea atenției față de rigorile igienei, dar și a conturării imaginii de sine și a imaginii corporale.

La tinerele fete, sensibilitatea odorifică pentru mirosuri cosmetice și de identificare a mirosurilor de condimente alimentare se dezvoltă ceva mai mult decât la tineri. Mediul cultural conservă diferențe de cosmetică feminină și masculină și acestea se conturează ca atare. Mirosurile de benzine, uleiuri încep să fie de asemenea identificate ca atare, odată cu creșterea interesului tinerețului pentru automobil ca însemn al contemporaneității.

Sensibilitatea cutanată se dezvoltă și ea evident. Tânărul identifică tactil fără dificultate numeroase materiale (stofe, pânzeturi, piele, materii plastice, metale, argile, esențe lemnoase etc.). Mai ales practica de atelier și lecțiile cu diversele lor aspecte aplicative contribuie la dezvoltarea acestei experiențe.

Tot în această perioadă are loc și o dezvoltare a îndemânării manuale. Probele de înșirare de mărgele, de clame, de sortare de discuri, cele de *apping* etc. sau capacitatea de a face noduri (probele A. Rey, C. Bontilă sau Walter) pun în evidență faze critice, adică de profundă restructurare ale acestora la 11—12 ani. Frenajul voluntar (evidențiat prin probe) în care se cere o mișcare continuă, cât mai lentă posibil (curbă sau dreaptă) la o distanță determinată (mică) de o linie (reper) este relativ bun la 9 ani, se destructurează, relativ, la 10—11 ani, ca să atingă un nivel înalt după 13 ani, cu altă serie de destructurări și reveniri. De altfel, tinerii după vârsta de 13—14 ani învață, mai ales, să repare obiecte ce solicită cunoștințe electro-tehnice, își construiesc mici mecanisme, autonave, planoare etc., în care utilizează o sensibilitate tactilă foarte fină. U. Schiopu (1987) arată că are loc și creșterea abilităților și cunoștințelor legate de folosirea computerelor, dezvoltarea de cunoștințe economice etc.

Studiile lui Tiberiu Prună (Psihologia Economică, 1976) se referă la caracteristici ale dezvoltării universului economic și ale competențelor curente ale acestuia, din punct de vedere social.

Observarea generală este în mare creștere în pubertate. Tinerii pot, la 12—14 ani, să enumere foarte multe mărci de autoturisme fără să fie consultate lucrări sau tratate ; același fenomen apare în legătură cu timbrele și colecțiile de timbre din diferite țări. Tot în creștere se află și capacitatea de a comunica observațiile colectate pe planul perceptiv. Asociațiile în acest caz pun în evidență traseele de ordonare a experienței perceptive. De remarcat faptul că în acest context se conturează două direcții ; prima de încărcare a impresiilor senzoriale cu o tendință de apropiere de natură (probabil datorită influenței literaturii) și a doua direcție de încărcare a experienței senzorial-perceptive de experiență socială acțională. Există patru tipuri de situații privind relațiile dintre dezvoltarea perceptivă și experiența de cunoaștere conceptuală : *a)* situații în care experiența perceptivă și conceptele corespunzătoare se dezvoltă intercorelat și relativ concomitent ; *b)* situații în care formarea percepțiilor precede pe aceea a concepțiilor corespunzătoare (conceptul de perspectivă se formează după constituirea conservării mărimii și formei) ; *c)* situații în care conceptul se dezvoltă, dar percepția corespunzătoare se deteriorează (așa se întâmplă cu percepția de greutate greu sesizabilă datorită concurenței cu mărimea în situații concrete), în timp ce conceptul de greutate se folosește curent în calcule subtile ; *d)* situații în care conceptul este prefigurat în actul perceptiv (constantele perceptive). Puberul antrenează în activitățile de învățare teoretice toate aceste caracteristici relaționale.

Activitatea intelectuală complexă. Ceea ce caracterizează activitatea intelectuală a puberilor după 10—11 ani este modificarea ei structurală prin construcția aparaturii logice-formale, fenomen ce se pune în evidență în reactivarea curiozității (evidentă la 13—14 ani), spre explicitarea complexă a fenomenelor. La 15 ani abordarea filozofică devine predilectă, concomitent cu antrenarea acesteia într-un contact critic cu lumea valorilor. Acest contact critic nu este de neadaptare socială, ci de cerință internă de a proba validitatea valorilor și de înțelegere a stării existențiale a nonvalorii și noncompetenței. Aceasta este o întâlnire tragică. În mod pozitiv, această confruntare duce la dezvoltarea argumentației ca instrument al activității intelectuale la 16—18 ani, și la conturarea plăcerii discuției la și după această vârstă.

Din punct de vedere intelectual, în perioada adolescenței se atinge aproape maturitatea intelectuală cu disponibilul ei complex de modele ideo-verbale a căror mânuire are loc în condiții curente. E vorba de instrumente ale gândirii discursive. În cazul unei prea sărace alimentări culturale, acest nivel nu poate fi atins. Între 10 și 12 ani, deschiderea spre lume se stabilizează definitiv. De la 12 la 14 ani, perioada de puseu de creștere cu angoasele și opozitionalitatea sa eclipsează pentru moment produsele inteligenței (criză de școlaritate și de disciplină). Între 14 și 17 ani trece pe primul plan constituirea concepției despre lume și viață, o beție orgolioasă cum spune H. Ey [68] fapt ce conturează planurile de viață.

Se consideră, în genere, că în perioada adolescenței gândirea atinge nivelul de maturizare pe care mulți autori o apreciază ca apogeu al stării ei avansate.

În planul intelectual există numeroase aspecte particulare. Multe din acestea se datorează incompletitudinii cunoștințelor. Altele au la bază atenția și interesele, curiozitatea puberilor. Tot ca aspect specific se exprimă interesul activ al puberilor față de felul cum se informează adulții, cum își verifică informația, cum fac să ajungă la concluzii. De asemenea, deosebit de mult interesează la 12—14 ani cum se poate ajunge la predicții și cum se pot cunoaște regulile ce ordonează și impulsionează lumea și viața, ca și când ei înșiși, adolescenții, ar trece printr-un proces de ordonare a lumii fizice pentru a o stăpâni, înțelege și compatibiliza la un nivel inteligibil. Fetele mai mature și sârguincioase nu depășesc dezvoltarea intelectuală a băieților. Sunt mai bune la materiile ce implică exprimări verbale mai complexe — pe când băieții sunt adeseori mai buni la matematici. Și la unii și la alții devin mai dense conduitele inteligente.

În perioada adolescenței, inteligența devine mult mai activă și intuitivă, dar în adolescența prelungită mult mai încărcată de competențe.

Treptat, tânărul puber și adolescent intuiește faptul că atât cunoștințele, cât și trăirile lui sunt inundate de asociații, izbucniri de amintiri sau de exprimări necontrolate datorate unor stratificări mai vechi sau mai noi de experiență. În aceste condiții are loc întâlnirea cu inconștientul și încercarea de a-l cenzura, apoi adeseori de autopedepsire pentru o slabă cenzură. Există și altfel de situații, acele de tensiune și extraordinară productivitate originală, a momentelor de inspirație. Și acestea exprimă momente de întâlnire cu inconștientul și structurile lui energizante. Viața interioară devine un domeniu al acestor incoerențe și confruntări ale libertății și independenței, dar și ale forței de sine, ale deciziilor și cenzurilor, ale strategiilor de conduită și expresie.

Există tot mai numeroase referiri la „filmul interior" legat de evenimente și competiții. Structurarea lor se face înaintea unor evenimente ce se pregătesc, dar după ce s-au consumat (cu succes sau insucces); există însă și un film interior ce leagă evenimentele biografice, idei și trăiri, creând continuitatea vieții interioare intime, cu implicații privind evaluarea de sine și adevărata evaluare a celorlalți cu motivațiile subiective de suport.

Memorarea și învățarea sunt însă acelea care suferă cele mai importante transformări. Tânărul știe că prin reproducere realizează comunicarea, că reproducerea este cartea de vizită a inteligenței. De aceea, tinerii și tinerele inteligente sunt deosebit de atenți la retransmisia cunoștințelor pentru care realizează construcții de scheme rezumative cât mai originale, elegante și explicite, cu grija de a epuiza conținutul lecției. În cazul lecțiilor la profesori vanitoși, se fac mici complezențe și citații (după 17 ani) la formulări ale acestora. Schemele de reproducere ale cunoștințelor se organizează mai asemănătoare sau mai distanțate de lecțiile orale sau din manuale, în funcție de situațiile subtile ale atitudinilor și cerințelor profesorilor, dar cu respectarea solicitării de originalitate (18 ani) pentru a răpunde cerinței de autoconștiință și identitate. Memoria logică devine forma centrală de memorare [198].

De altfel, memoria are un statut extrem de complex în exprimarea ei pe aceste planuri intersectate, în care deservește funcții psihologice complexe. După concepțiile abisale există o memorie a eredității, inconștientă, cu un cod special, dar există și o memorie a conștiinței, suprapusă peste prima și mai puțin structurată. Con-

știentizarea duce la anularea efectelor negative. Învățarea este expresie a amândurora. Paleostructurile memoriei pot intercorela cu neostructurile în sens integrativ. Filtrele conștiinței ale materialului mnemic permit să se organizeze coerențe și să se reglementeze caracterul pulsional și nedirecționat al memoriei inconștiente care este profund afectată de orice evenimente.

Această organizare a mecanismelor mnemice permite să crească eficiența mecanismelor de înmagazinare de cunoștințe, strategii de abordare a situațiilor diverse de învățare și experiență utilă (la 13 ani se atinge maximum pe acest plan). Are loc, pe de-o parte, constituirea unui stil de memorare, iar pe de altă parte, o intensificare aproape explozivă de achiziții de cunoștințe [223]. Tot datorită acestor condiții, memoria deși foarte bună este profund afectată de orice eveniment. În sfârșit, caracteristic este și faptul că puberul poate memora foarte ușor și ceea ce nu înțelege. Un alt aspect în modificarea activității intelectuale constă în creșterea memorării laturilor abstracte ale cunoștințelor și manipularea relativ facilă a acestora.

Această modificare duce la creșterea volumului conceptelor, a validării, a accesibilității și statutului lor, dar și la creșterea calității operațiilor gândirii și la creșterea capacității de înțelegere.

În perioada adolescenței și a adolescenței prelungite este foarte activă năzuința de a fi cult — din care motiv tinerii citesc mult și uneori sistematic din literatura clasică, modernă, contemporană — reține nume de autori, idei, maxime, citesc biografii celebre, lucrări de popularizare a științei.

Totodată inteligența și cultura capătă amprente particulare și stil. Se conturează subidentitatea culturală și atașamentul față de valori autentice.

Se dezvoltă inteligența socială și o oarecare îngâmfare gnoseologică. Unii adolescenți realizează o proastă „digestie" a celor citite.

La sfârșitul acestei perioade se detașează o tipologie culturală în care curba lui Gauss pune în evidență și un procent de semidocți care distorsionează cunoștințe, valori, concepte, măresc redundanța circulației ideilor și stăvilesc uneori cu ostentație progresul valorilor. Dacă își însușesc unele capacități de activitate intelectuală și posedă o oarecare hărnicie, „descoperă" numeroase fenomene, idei cunoscute, fapt ce le dilată conștiința de sine în mod aberant.

În aceste condiții, cunoștințele puberilor sunt din ce în ce mai diverse și mai complexe. Situațiile problematice sunt de fapt de numeroase tipuri și pun în evidență forme de flexibilitate ale me-

moriei care utilizează relaţiile dintre scheme, imagini, simboluri şi concepte, în condiţiile în care se aplică în mod curent. Organizate în sisteme ierarhice din punctul de vedere al gradului de abstractizare, cunoştinţele dintr-un domeniu sunt legate de realitate prin regulile (algoritmii) ce exprimă legitatea, expresia ce ţine de natura realităţii descrise, prin care conceptele pot fi folosite. Cunoaşterea acestora înseamnă însuşirea codului. Strategiile sunt moduri suple şi complexe de abordare a situaţiilor problematice. Strategiile implică informaţii, scheme, imagini, simboluri, concepţii, algoritmi şi inteligenţă ce animă cunoştinţele. Cele mai curente şi tipice antrenări de strategii sunt implicate în următoarele situaţii :

1) Situaţii în care după ce se parcurg diferite informaţii, urmează stabilizarea cauzei sau legităţii căreia acestea se subordonează. În astfel de situaţii se trece prin analiză de la situaţii concrete la legitatea pe care o exprimă (prin algoritmi de recunoaştere sau identificare). Faptele din domeniul istoriei se află în această condiţie de cunoaştere. Şi în cazul analizei literare se folosesc astfel de procedee logice.

2) În alte împrejurări se prezintă o teorie oarecare, după care urmează demonstraţia printr-un lung şir de propoziţii. Această strategie exprimă în fapt ipostazele în care poate fi găsită teoria în cazurile particulare date. În astfel de condiţii se conturează şi regula de aplicare a teoriei în cazuri concrete. Astfel de strategii se utilizează în multe tipuri de lecţii, dar mai ales în numeroase momente din lecţiile de fizică şi de matematică.

3) O altă categorie de strategii constă în stabilirea unei reguli sau definiţii după care se aplică pe un material eterogen clasificări prin sistemul de reguli şi definiţii în cauză. Analiza chimică şi analiza gramaticală se supun acestor tipuri de strategii.

4) Situaţii în care se combină strategiile de mai sus. Prin aceste tipuri de strategii are loc validarea, accesibilizarea şi structurarea statutului conceptelor, pentru că activitatea intelectuală denotă întotdeauna această direcţie ordonatoare.

În structura cunoştinţelor mentalităţii puberilor, care traversează gimnaziul, se formează concepte relativ de mare complexitate, se fac însă şi paşi importanţi în operarea cu probabilitatea, posibilitatea etc. Se consolidează obişnuinţa de a gândi, de a observa. Studiul matematicii devine de mai mare complexitate. Puberul poate opera cu numeroase forme de relaţii logice (algebră, geometrie plană şi în spaţiu), cu fracţii, cu simboluri, cu numere zecimale, cu proporţii, cu formule etc. În domeniul fizicii se conceptualizează cunoştinţele privind problemele nivelului în vasele comunicante, cu-

noştinţele în problema gravitaţiei, a masei corpurilor ; are loc subtila înţelegere şi folosire a unităţilor de măsură, se ia cunoştinţă cu bazele mecanicii, hidraulicii, electronicii, chimiei etc. În domeniul istoriei se creează ordinea substratului complex al dezvoltării dinspre unghiul de vedere al structurilor culturale, de civilizaţie sociale în care modul de producţie, forţele şi relaţiile de producţie creează momente evolutive de intercorelare a domeniului istoriei cu acel al progresului social. Şi în domeniile ştiinţelor naturii au loc conceptualizări complexe privind speciile, încrengături ale lumii animale şi vegetale (optica sistematică) în clase şi varietăţile lumii vii.

Raţionamentele, judecăţile puberului devin treptat tot mai complexe. Exprimarea începe să cuprindă raţionamente asertorice, apodictice, ipotetice (disjunctive) sau propoziţii de excluziune, de implicaţie, reciprocitate etc.

Abilităţile intelectuale devin mai evidente spre 13—14 ani, exprimările verbale mai complexe. Fetele devin mai abile în acest din urmă aspect. Băieţii au o organizare mai pregnantă a planului gândirii convergente. Şi unii şi alţii reorganizează materialele lecţiilor astfel încât să le înţeleagă, ori acest fapt implică importante conduite inteligente. Acestea devin de altfel mult mai dense şi se manifestă în mod curent în următoarele : 1) se dau răspunsuri mai complexe şi nuanţate la lecţii ; 2) sporesc abilitatea de a vedea elemente semnificative şi de a înţelege relaţia dintre cauzele multiple şi efectele posibile ; 3) se dezvoltă abilităţi legate de înţelegerea relaţiei exprimate prin simboluri (matematică, fizică, chimie) ; 4) are loc utilizarea fină şi nuanţată a limbajului ; 5) se dezvoltă capacitatea de analiză abstractă şi de definire de fenomene aparent foarte diferite ; 6) creşte capacitatea de a sesiza uşor absurditatea ; 7) creşte capacitatea de a colecta informaţii ; 8) creşte capacitatea de a evalua şanse şi de a organiza predicţii plauzibile.

În problemele învăţării au elaborat studii specifice : P. Golu şi N. Mitrofan [92], cu privire la conceptele din domeniul fizicii, R. Demetrescu [60] care s-a referit la particularităţile psihologice ale formării noţiunilor de gen şi specie literară (accesibilitate şi statut al acestor concepte), ca şi reprezentările de personaj pozitiv şi negativ, probleme ale tipicului şi tipizării în literatură (accesibilitatea acestor cunoştinţe). T. Creţu [53] s-a ocupat de gândirea tehnică a micilor şcolari, iar Paula Constantinescu [51] a avut în atenţie dezvoltarea (accesibilitatea) conceptelor şi operaţiilor din domeniul algebrei şi al chimiei.

În sistemul său teoretic, J. Piaget [171] semnalează, ca primă caracteristică, faptul că după 10 ani gândirea are tendinţa de a ge-

nera și explora sistematic toate soluțiile și ipotezele posibile, ceea ce înseamnă că validitatea ca instrument și strategii a gândirii nespecifice devine complicată și extensivă.

A doua caracteristică a gândirii după J. Piaget este aceea a trecerii spre operația abstractă în care se folosesc combinații de structuri complexe ce confruntă argumente. Concomitent se evaluează condiții, factori, efecte parțiale etc. Activitatea intelectuală devine astfel mai coezivă.

A treia caracteristică legată de celelalte două constă în utilizarea formelor de reversibilitate. J. Piaget vorbește de caracteristici relativ distincte a două feluri de reversibilități. Reversibilitatea simplă, primară, ce se exprimă prin inversiune și prin negație. A doua operează prin simetrie și reciprocitate și este mult mai complexă și mai subtilă. Între 12 și 15 ani reversibilitatea de a doua categorie se include în transformări identice, inverse, reciproce și corelative.

A patra problemă, legată de dezvoltarea gândirii și a capacităților ei mai complexe, se referă la organizarea unor mecanisme sistematizator, a folosirii „figurilor logice", ca instrumente complexe ale operativității complexe generale a gândirii (clasificarea, serierea, deducția, inducția). În esență, gândirea logică se realizează prin conștientizarea surprinderii caracteristicilor realului. Se consideră că există reguli ale operațiilor și transformărilor ce au loc prin și în procesele ideative. Se fac referiri la patru tipuri de transformări sau reversibilități :

1) Reversibilitatea simplă poziționalâ (tip I) se referă la relațiile identice și este activă în situațiile în care nu se modifică de fapt nici afirmațiile, nici negațiile, nici conjuncțiile, nici disjuncțiile proprii propozițiilor.

2) Reversibilitatea prin inversiune (tip N) sau negativă se caracterizează prin faptul că se modifică disjuncțiile și conjuncțiile, devenind fiecare inversă celeilalte.

$$N(p \vee q) = \bar{p} \cdot \bar{q} \cdot N(pq) = \bar{p} \vee \bar{q} N(p \vee q) = \bar{} q$$

3) Reversibilitatea prin permutare parțială sau de reciprocitate se caracterizează prin faptul că se schimbă afirmațiile și negațiile, dar nu și conjuncțiile și disjuncțiile. Se notează cu R.

$$R(p \vee q = \bar{p} \vee \bar{q},\ R(pq) = \bar{p}\bar{q},\ R(p \vee \bar{q}) = \bar{p} \vee q.$$

4) Reversibilitatea corelativă se notează cu C și este o transformare inversă reciprocității. Ca și aceasta din urmă, este parțială. Se schimbă conjuncțiile și disjuncțiile, nu și afirmațiile și negațiile.

$$C(\bar{p} \vee \bar{q}.) = pq'C(pq) = p \vee 'q$$

Structura celor patru grupări alcătuiește o formațiune abstractă ce poate lua forme combinatorii foarte diverse. În timp ce copiii preșcolari, dar mai ales școlarii mici reușesc să opereze corect I sau N, și uneori chiar C și R, separat, puberii, dar preponderent adolescenții, pot face coordonări și combinări foarte variate ale acestora.

Solicitarea complexă a inteligenței puberului și adolescentului antrenează creșterea productivității și randamentului ei. Productivitatea este generată predilect de dezvoltarea operativității gândirii nespecifice, pe când randamentul are la bază dezvoltarea mare a operativității gândirii specifice, avansurile în dezvoltarea de reguli și concepte în contextul cunoștințelor de domenii în care gândirea parcurge pregnant arii mari de cunoștințe și se folosește de algoritmi complicați.

Desigur, dezvoltarea intelectuală se autoraportează la modelele culturale ale spațiului geografic socio-cultural. În perioada pubertății această modelare devine evidentă și se încarcă de logica genetică, deterministă, a cauzalității multiple etc. Caracterul critic al gândirii se dezvoltă în mod deosebit, asortat cu atitudinea generală critică. Numai că pe planul activității intelectuale, gândirea critică se raportează la adevăr sau cel puțin la aparențele lui.

Cercetările privind „potențialul intelectual excitat" al căror inițiator este Edward Back (prin electroencefalograme aplicate în timpul unor stimulente senzoriale) — au creat un interesant domeniu nou de studiu al inteligenței. Progresele din informatică permit să se calculeze infime schimbări ce apar în EEG la secvențe de stimuli, întreruperi etc. L. Ray John a pus la punct o baterie electroencefalică ce măsoară potențialul intelectual. În perioada adolescenței potențialul crește evident și are un paralelism surprinzător. Crește, de asemenea, Q.I. care acționează și în domeniile inteligenței sociale.

Disputa de idei este foarte importantă pentru adolescenți și are în atenție concepții morale, relații și limitele dintre diferite valori, caracteristici și însușiri umane morale. Deosebit de mult avansează și gândirea practică, tehnică.

Într-o serie de experimente prin care s-a testat capacitatea de electromontaj a adolescenților, s-au pus în evidență posibilități inegale de operare cu reprezentări tehnice și activități ce conjugă relativ fără dificultăți reprezentări topografice, de circuit (funcțional) și de organizare a activității. În urma practicii, acestea se integrează operațional bine.

4. CARACTERISTICI ALE LIMBAJULUI

Exprimarea verbală devine fluentă. Într-un studiu privind dezvoltarea limbajului, inclusiv caracteristicile debitului verbal printr-un set de probe exprimate pe bandă — fapt ce a permis calcularea acestuia — s-a pus în evidență o dublare a debitului verbal pe distanța de la 10 la 11 ani și o triplare până la 14 ani în probe ușoare și tot o dublare între 10 și 14 ani în probe dificile în care se operează cu concepte și cuvinte ce se referă la fenomene mai complexe. În ceea ce privește fluența debitului scris, saltul mai semnificativ are loc între 11 și 12 ani. La acel nivel are loc creșterea de aproape 3 ori a debitului scris, raportat la cel al copiilor de 10 ani. În probele grele, saltul se află pe palierul dintre 10—11 ani, deci ceva mai devreme decât în cazul probelor ușoare. Ulterior evoluția este mai evidentă în cazul probelor ușoare. În orice caz, în pubertate se formează caracteristicile scrisului, în adolescență se stabilizează.

Între 16 și 18, ani se adoptă un mod propriu de a se iscăli, după exerciții prealabile. Tot la această vârstă se formează, datorită exercițiilor, numeroși algoritmi verbali utili în luarea de cuvânt în colective, de relatare a unor situații, de dare de seamă și referate orale și scrise. Se manifestă, de asemenea, exigențe tot mai mari în exprimare, în discuțiile constructive și contradictorii, în situațiile de informare, de confesiune. Vorbirea devine mai nuanțată și plastică, adaptată la circumstanțe. Caracterul melodic al vorbirii devine evident. În situații mai mult sau mai puțin oficiale și în situații intime în care tânărul sau tânăra exprimă și conștiința de sine ca valoare, există o mare atenție pentru sensul, semnificația și folosirea corectă a termenilor. Adolescentul la această vârstă cunoaște puterea foarte mare a cuvântului [174].

La puber persistă în fluxul vorbirii numeroase aspecte necontrolate ale exprimării, cuvinte parazite, excese de exclamații, de superlative (extraordinar, nemaipomenit), de expresii șablon și clișee verbale („mie-mi spui", „las-o baltă !"...), dar și vulgarisme uneori voite, agramatisme, o neglijență ostentativă ca expresie de teribilism. Este evidentă și transportarea uneori dezordonată a ideilor din limbajul interior în cel exterior, ca și organizarea încă imperfectă a gândirii [234].

Există și modificări de alt gen. În școli se dezvoltă jargonuri școlare ce se înscriu, adesea, în tradițiile locale ale școlii (mai mult la puberi). Schimbarea vocii, mai accentuată la băieți și mai lejeră la fete creează la primii un disconfort de comunicare.

Dar cel mai interesant fenomen care se manifestă în legătură cu limbajul constă în creșterea capacităților de creație în domeniile literaturii. Este antrenată poezia în creația debutanților. Personalitatea puberului este suficient de exaltată, sensibilă și de capabilă de stări intelectuale-afective intense și complexe, care se centrează pe ceea ce se denumește prin termenul de „inspirație".

5. CREATIVITATEA ȘI CRIZA DE ORIGINALITATE

Capacitatea de creație în adolescență devine o stare psihică ce se caută de către puberi — fapt promovat social prin competiții și concursuri (școlare) de literatură, dar și în domeniile tehnice (micii tehnicieni, cercurile tehnice) organizate chiar pe echipaje la nivel interșcolar județean și între județe. În genere, creația literară tânără a fost luată în considerație mai întâi de C. Murășan [155] care a făcut o analiză a compozițiilor libere ale școlarilor. El a scos în evidență la școlarii de la 11 la 14 ani compuneri cu conținut ideatic-dramatic-didacticist. În perioada investigațiilor lui C. Murășan (1930) erau mai preferate decât azi epigramele și fabulele care sunt forme literare ce expun puncte de vedere critice morale. În zilele noastre, producția literară de debut este dominată de sentimente sociale. În perioada de după 1965 a crescut numărul revistelor școlare și al producției literare tinere. În 1967—1968 a apărut o antologie cu astfel de creații literare (poezii), prefațat de Victor Eftimiu. Peste un an, în 1969, au apărut alte antologii de proză, apoi alte antologii de poezie cu prezentări analitice interesante în care poate fi citat volumul semnat de T. Opriș (1977) [137] care a subliniat, printre altele, faptul că aptitudinile și creația literară au tendința de a cobori ca vârstă. Oricum, acest fenomen este până la urmă un fapt de cultură în aceeași măsură în care este un fenomen de maturizare a sensibilității. Puberul privește creația ca un însemn de independență și creștere și ca pe o trăire de excepție, ce-l diferențiază. În acest sens, creația tânără este o expresie a „crizei de originalitate" în sensul de cerință de originalitate, ca cerință de identitate. Termenii „criză de originalitate" difuzat de M. Debesse [59] printr-o lucrare cu acest titlu priveau în mod univoc latura critică a crizei de originalitate — nu și latura creatoare-validă.

Se știe că există producții literare interesante efectuate la vârste timpurii. Printre altele, Rimbaud a scris „Corabia beată" la 17 ani, Eminescu a prezentat poezia „La moartea lui Aron Pumnul" la 16 ani, Labiș a publicat poemul plin de sensibilitate cu o simbolistică subtilă, umanist-socială, „Moartea căprioarei", tot la 17 ani,

Maiakovski a scris „Norul în pantaloni", poem oratoric, cam în aceeași perioadă, Emil Nelligan, poet canadian de o mare sensibilitate, și-a scris întreaga operă între 17—19 ani, după care a contractat o boală gravă psihică etc.

Creația tehnico-științifică a cunoscut de asemenea o contribuție tânără remarcabilă. Edison, Marconi, Stephenson, Traian Vuia, Țiolkovski etc. au elaborat invenții valoroase în adolescență. Se cunosc precocitățile de creație ale unor matematicieni.

Printre cazurile de precocitate surprinzătoare se citează geniul timpuriu al lui Pascal. Acesta era strălucitor de copil. Tot printre cazurile deosebite de precocitate poate fi citat Thomson, mai târziu lord Kelvin, care a fost unul dintre cei mai mari fizicieni ai sec. al XIX-lea. Acesta a fost admis la Universitatea din Glasgow la 12 ani. În același sens, Norbert Wiener, fondatorul ciberneticii, și-a terminat studiile secundare la 14 ani și doctoratul în science (în matematici) la 18 ani. Claude Clairant și-a prezentat primul memoriu valid matematic la 13 ani și a fost numit membru al Academiei franceze la 28 ani. Gessendi a obținut la 18 ani concursul pe postul de profesor universitar. La 22 ani, D'Alambert și-a publicat lucrarea sa celebră „Memoire sur le calcul integral". La 24 ani a devenit membru al Academiei franceze. Karl Witte a intrat la Universitate la 9 ani și a obținut titlul de doctor în filozofie la 14 ani și cel în drept la 16 ani, când a ocupat postul de profesor la Universitatea din Berlin. Din păcate există și cazuri de precocități ce nu se valorifică mai târziu. Ultimul din cei citați nu a excelat prin nici o creație rezistentă.

În domeniul picturii, pot fi citate numeroase creații timpurii semnificative. Printre altele, toți marii pictori au lucrat ca ucenici în atelierele maeștrilor în perioada Renașterii. Vasari prezintă, din acest punct de vedere, numeroase relatări din care reiese faptul că de timpuriu se defineau, printre ucenicii tineri, marile talente. Mai aproape de zilele noastre, Grigorescu a avut producții remarcabile la 17—18 ani, la fel pictorul Tattarescu.

Muzica a cunoscut, de asemenea, producții de precocitate valoroase. Mozart este bine cunoscut ca geniu timpuriu, Mendelsohn Bartholdy a compus „Visul unei nopți de vară" la 12 ani, Șostakovici a scris, și el, la 12 ani „Simfonia nr. 1", Enescu avea la 17 ani 20 de lucrări originale, iar Rachmaninov a scris opera „Aleko" la 19 ani.

În zilele noastre, multe din domeniile creației sunt cucerite cu impetuozitate începând cu perioadele adolescenței (Șt. Zisulescu) [298].

Integrarea puberului în viața culturală cu eforturi personale ce nu traversează neapărat mediul familial este de asemenea o expresie a exprimării autonomiei și a cerinței de identitate ce se exprimă impetuos.

Creativitatea manifestă și tendințe de socializare, de integrare în „curentele creative" moderne [196].

Consumurile culturale. În acest context, consumurile culturale ale adolescentului se diversifică. În primul rând, au o mare răspândire întrunirile pentru imprimare și ascultare de muzică — domeniul muzicii moderne devenind o expresie a autonomiei. Concurentă cu această formă de consum cultural este aceea încorporată în cercurile școlare de literatură, tehnică, activitatea în echipele de cor, sport, excursii exploratoare etc., ca și cercurile de artă. Acestea sunt forme dominant colective de consumuri culturale. La acestea se adaugă forme de consum cultural ce se realizează individual, cum ar fi lectura, vizionarea de filme, teatre, muzee, TV și radio, citirea de presă și reviste. Se considera prin deceniile 6 și 7 ale acestui veac, de către mulți autori, că în competiția dintre filme și carte va câștiga filmul cu antrenarea lui vizual-emoțională. Apoi s-a pus aceeași problemă de concurență între carte și TV. Cartea a rămas însă biruitoare în toate aceste bătălii.

Interesul pentru lectură trece prin romanele de aventură cavalerești de tip Al. Dumas și ancorează în cărțile lui Jules Vernes, M. Twain, Walter Scott, Jack London, Radu Tudoran, Constantin Chiriță, Radu Nor etc. (până pe la 15—16 ani).

În literatura propriu-zisă, puberul este absorbit mai mult de acțiune, de aspectele confruntărilor de caractere, de îndrăzneala și de voința eroilor; acum se citesc romanele de aventuri ca „Toate pânzele sus" (Radu Tudoran) sau „Cireșarii" (C. Chiriță). Aceste tipuri de lucrări trec prin experiența de lector fără dificultăți, la fel povestirile nu prea lungi, cu structură umoristică („Domnul Goe" de I. L. Caragiale sau momentele surpriză din „Vizita" de același autor).

În adolescență, tinerii se îndreaptă spre capodoperele literaturii, spre filosofie. Începe să se acorde o nouă credibilitate valorică și pasională ideilor încorporate în cărți. Acestea răspund mai bine setei lui de adevăr și cunoaștere (subiectiv) decât lecțiile și chiar decât realitatea care este mult mai plată și adeseori neinteresantă pe distanțe mari de timp.

În timp ce puberul nu acceptă ideea de aproximație care i se pare ignorantă, deghizată, adolescentul o intuiește, și faptul intensifică nevoia de lectură, ceea ce mărește caracterul enciclopedist al lectu-

rilor sale. Se citesc astfel de toate, se memorează volume întregi de versuri din autori celebri.

Există o oarecare încorporare de ficțiune în creditul acordat științei și artei în perioada adolescenței. În adolescența prelungită încep să se sesizeze limitele cunoștințelor și faptul că există un progres al științei și culturii, imposibil de repetat exact.

Într-un interesant studiu, Bianca Bratu [25] a pus în evidență faptul că în numeroase cazuri lucrările elevilor recurg la portretizări, idee interesantă mai cu seamă în cazurile în care lucrarea ce se analizează literar nu cuprinde indicii privind portretul fizic. Contactul elevilor cu modele literare de mare forță are importanță, deoarece cristalizează și nuclearizează cunoașterea tehnicilor literare, sistemele sensibile de metafore, limbajul sensibil, asociațiile ce impresionează și modalitățile inteligibile de construcție verbală a unei întregi creații literare. Există o epocă Eminescu, în adolescență, apoi Topârceanu, Nichita Stănescu etc.

Lectura ziarelor, deși face progrese evidente, este discontinuă. În ziare și reviste încep să intereseze știrile sportive și textele privind descoperiri științifice deosebite, aventuri de explorare temerare, viața conjugală.

Filmul și cinematograful interesează, de asemenea, deosebit de mult. Nefiind un spectator de experiență, puberul este mai atras de filmele cu subiect istoric eroic, de cele polițiste, de filmele de aventuri sau cele cu animale dresate; desenele animate sunt de asemenea urmărite cu mare interes, dar și filmele științifice. De influențele acestor tipuri de mass media asupra spectatorilor s-a ocupat Jadwiga Komorovska (Polonia), Anton Jurovski (Cehoslovacia), Gheorghița Fleancu. În genere, această problemă a fost abordată mai mult în legătură cu influențele negative legate de stimularea agresivității și de sexualitate, în dispute polemice susținute jurnalistic, fapt ce a dus la restricția vizionării de către tineret a unor filme excesiv sexi. Nu se poate ignora faptul că personajele din filme, ca și cele din lucrările literare, au funcții modelatoare importante. Există o funcție modelatoare și a situațiilor, tipurilor de ocupații, de mod de a petrece timpul, de a răspunde la situații stresante — sau neobișnuite — în filme. Interesul puberilor pentru acestea este mare, cu atât mai mult cu cât nici școala, nici părinții, nici chiar literatura nu abordează astfel de probleme. Influențele legate de conduite sunt trecătoare, dar se adiționează treptat, în măsura în care sunt permisive și pătrund în structura mediului de cultură.

Puberii sunt interesați de excursii, vizite la locuri istorice, la locuri cu renume (monumente ale naturii, stațiuni balneare, peisaje muntoase — plaja și marea), dar și de reviste sportive ori reviste redactate de societățile de T.V., cele ce au pagini culturale, cele de literatură sau cele de Science fiction (SF) și uneori de reviste de literatură și artă universală.

Foamea de spațiu, curiozitatea pe aceste planuri sunt foarte mari și se extind mereu, spre vizitarea imaginară de țări, orașe și zone terestre de pe alte continente.

Îi interesează mersul cu trenul, dar și cu bicicleta, cu vehicule mici ca motoretele. Dealtfel crește performanța în ceea ce privește mersul pe bicicletă, patinajul, sporturile sezoniere și înotul. Chiar plimbarea capătă funcții sociale.

Prin toate acestea, puberul devine un consumator de cultură. Se știe că integrarea în mediul de cultură se face prin consum și prin contribuție la cultură. Puberul este și un contribuant la cultură. Caracteristicile sale psihice active, antrenarea absorbantă a învățării ca stare curentă psihică, marea energie investigativă de care dispune, toate acestea antrenează o disponibilitate de contribuție foarte mare a puberilor, care încă se simt bine în consumuri de energie efectuate prin adeziune, cum se întâmplă în cazul celor descrise. Totuși, treptat el devine și un suport, un participant ce „vizionează", este spectator și într-o oarecare măsură evaluator, arbitru. Investițiile sale psihice sunt însă și în acest caz foarte mari — ceea ce face ca efectele psihologice să aibă în toate aceste participări influențe evidente asupra dezvoltării multilaterale a personalității sale. Aceasta cu atât mai mult cu cât consumurile culturale răspund și unor probleme de viață și contribuie la conturarea atitudinilor față de nenumărate situații ce nu apar prea des în viața de fiecare zi. Din această experiență bogată relativ neorganizată se constituie și aspirații, interese noi și o mare exercitare a emoționalității și angajării. Astfel de situații sunt trăite de puber cu ardoare. În orice caz, adaptarea socială a proceselor ideoafective atinge un nivel înalt. Conduitele ludice se înlocuiesc cu conduite de inserție în grupul social. În perioada adolescenței se formează o serie de tendințe generoase firești, o deschidere și identificare cu marea umanitate, cu țara și identificarea implicită în conștiința de sine la care ne-am referit pe larg.

Experiența afectivă se nuanțează și datorită raporturilor nemijlocite și antrenării în foarte numeroase situații de viață. Crește mobilitatea mimică, expresivitatea și funcțiile de comunicare ale privirii, jocul mușchilor feței (CNV), crește emotivitatea internă și excitabilitatea, mai ales în subperioada a doua. Acest fapt va determina treceri rapide la stări afective excesive (semnalate încă de Stanley Hall). Această excesivitate de emoționalitate debordează și în limbaj. Puberul folosește frecvent superlativul absolut. A fost ceva nemaipomenit... era un tip extraordinar etc. Acesteia îi corespund stări de exaltare. Totuși, în timpul lecțiilor are loc o evidentă inhibiție a efuziunilor intense. Gama afectivă protestatară și de disconfort se îmbogățește de asemenea, plictiseala, opoziția, sentimente de amor propriu jignit sau lezare de prestigiu (sentimentul de ridicol) și de culpabilitate, manifestații mimice, comportamentale, verbale se asociază cu comportamente ironice, uneori jignitoare în mod voit. Starea protestatară are episoade de dominație în domeniul culminant al pubertății, când se manifestă chiar și în îmbrăcăminte care poate deveni bizară. Starea opozițională se manifestă însă mai consistent în conduita generală. Puberul se opune uneori chiar unor reguli simple de politețe pe care el le consideră absurde și ipocrite. [237]

Persistă în literatura de specialitate cu privire la puber și adolescent o viziune pozitivă optimistă și una negativă pesimistă. Viziunea pesimistă arată tineretul mai tulburat emoțional, mai rebel, mai iritat sexual, mai lipsit de respect față de autoritate, mai critic, mai dezaxat și potențial delincvent, tentat de ideea sinuciderii, de folosirea de droguri, de huliganism, agresivitate etc.

Viziunea optimistă se sprijină pe faptul că tinerii de azi sunt mai strălucitori, mai serioși, mai sinceri, mai onești și deschiși, mai puțin ipocriți ori obsedați, mai puțin tulburați de crize mistice și de atitudini sexuale ciudate.

În fapt, cele două viziuni reprezintă două expresii extreme ale modelelor culturale. Fără îndoială mai sunt și altele. Educația se distilează și rafinează la această vârstă, puberul apoi adolescentul fiind dominat de cerința reevaluării dihotomice, bun — rău, a tot ce se petrece în universul experienței personale. Aceasta este însă puternic debordată de mesajele de comunicare nenumărate, vehiculate prin TV, ziare, radio, reviste, cărți etc., ce sparg limitele teritorialității personale. Mesaje importante parvin din diferite părți ale lumii. Sensibilitatea se încarcă de emoțiile resimțite la cîntirea poemelor lui Pablo Neruda sau ale cărților lui Lev Tolstoi, ale dramelor scrise de Ibsen etc. În universul tânărului civilizat din zilele noastre, care este coleg cu un tânăr din Zair care are un prieten din Porto-Rico și locuiește într-un cămin în care locuiesc și doi tineri arabi, unul din Yemen și altul din Siria etc. intervin numeroase trăiri și emoții ce creează o sensibilitate distală emotivă, inegalabilă cu aceea a generațiilor anterioare. În informațiile tineretului persistă și tensiunea marilor confruntări ale istoriei contemporane, grija ce decurge din criza de energie, din pericolul armelor atomice și al focarelor de încordare internațională, sentimentul neliniștitor legat de descoperirile și cuceririle spațiale. Mai mult decât atât, mentalitatea tânărului din zilele noastre trăiește emoția unor descoperiri de domeniul miracolului pentru generațiile anterioare, zborurile supersonice, serviciile electronicii și modificarea profundă a conceptelor (de la fizica newtoniană la fizica einsteiniană și la problemele fizicii nucleare). Există, așadar, o mare cantitate de solicitare emoțională care se consumă între nivelul vieții de fiecare zi și cel al înălțimii potențiale atinse de inteligența și aptitudinile umane din zilele noastre, solicitare ce dă identității și identificării emoționale o coloratură extrem de complicată, disponibilitatea afectivă devine foarte mare și absorbită energetic de problemele complexe ale instruirii și ale adaptării sociale. Totuși, nu puține sunt momentele în care tânărul se manifestă în familie dornic de afecțiune, încercând să o facă să se exprime. Căutarea prieteniei este un alt argument legat de căutarea de afecțiune ca o trăsătură a adolescentei. Atitudinea generală este dramatizată sub impulsul opoziției de fond, cu note pasionale și tiranice la puber. În linii generale, de la 10 la 12 ani viața afectivă este extrem de mobilă și complexă, deși iritabilitatea, instabilitatea sunt evidente. Comportamentele sunt adecvate la această vârstă. Gustul aventurii este însă pregnant și se manifestă prin investigații animate de idei fanteziste, cum ar fi căutarea de comori, urmărirea de suspecți, găsirea de locuri secrete etc.

Spre 14 ani, se complică trăirile emoționale din spațiul lecțiilor (emoții intelectuale) în care se face literatură sau se rezolvă probleme, se fac proiecții sau se realizează practic parcurgerea de mici minuni ale principiilor fizicii. Curiozitatea intelectuală se cere satisfăcută și este antrenată în întreaga activitate de învățare, ca și în căutarea individuală de informații. La acest plan afectiv — intelectual legat de lecții, se adaugă un altul latent, ce emană din starea de competiție ce se consumă în munca școlară și socială. Acestea din urmă sunt mai pregnant de opțiune și mai solicitate de ati-

tudini. Ele provoacă anxietate, culpabilitate, frustrări etc. Trăirea eşecului şi a succesului se nuanţează. Activitatea şcolară generează însă şi invidie, admiraţie, suspiciune, intuirea ipocriziei, a modestiei etc. Mediul şcolar cuprinde în fapt numeroşi factori stimulatori şi traumatizanţi în acelaşi timp (datorită profesorilor, a elevilor, a programelor şi a notelor şcolare). Există însăşi şi numeroase subdominante ce condiţionează emoţional relaţiile cu profesorii şi elevii cu valorile umanităţii, locale şi universale. Aşa sunt : subdominanţa de independenţă, subdominanţa cerinţei de rol şi statut, de forţă, de calm, de modernitate etc. Există şi numeroase emoţii pozitive structurate de subdominanţe. Aşa este sentimentul de comuniune afectivă, de împlinire etc. Un loc aparte prin funcţiile erodante ce le produce este cel al plictiselii — şi un loc ambiguu prin efecte este cel al dragostei. Aceasta din urmă are o stare existenţială foarte eterogenă. Poate fi dragoste de părinţi, dragoste sexuală, dragoste de o ideologie.

În relaţiile cu părinţii stările afective acţionează mai acut cu subdominanţele menţionate, la o tensiune mai mare în pubertate [53] apoi cu temperare treptată în adolescenţă, când are loc o redeschidere spre spaţiul familiei prin scăderea tensiunii de opoziţie şi culpabilitate. Deschiderea spre familie se accentuează în perioada adolescenţei prelungite, fiind însă secundată de o disponibilitate afectivă foarte mare extrafamilială.

În relaţiile cu sexul opus se manifestă sentimente şi emoţii noi inedite, ca simpatia şi sentimentele de dragoste. Simpatia este o stare afectivă pozitivă, în care subiectul simte o stare de atenţionare uşor exaltată în a crea condiţii de reuşită şi stare de confort psihic pentru persoana simpatizată, ajutând-o, protejând-o şi făcându-i bucurii. Simpatia reciprocă este expresia unei înţelegeri intuitiv empatice. Dragostea, sentiment de mare intensitate, se conturează în perioada pubertăţii ca trăire tainică neliniştitoare, mai puternică decât simpatia, uneori cu manifestări de conduită bizare. În adolescenţă, dragostea se conturează ca o trăire complexă de ataşament, emoţionalitate exaltată pentru persoana iubită, cu forţe absorbante, şi cu eforturi ca acest sentiment să nu pară neînsemnat (şi să se neglijeze) sau să se transforme toate împrejurările dificile în drumuri ce trebuie învinse pentru a fi la înălţimea (personal construită) dragostei (în acest caz se mobilizează resurse extrem de mari ale psihicului). În perioada pubertăţii dragostea este adesea idilică, inaccesibilă, încărcată de trăiri imaginare fantastice. Ea are funcţii importante de coeziune nu numai a forţelor afective şi intelectuale ale personalităţii, dar şi de modelare a caracterului

şi a structurilor mai profunde psihice. În adolescenţa prelungită, dragostea poate duce la oficializarea ei prin căsătorie. Există numeroase probleme şi complicaţii (interioare) psihice legate de domeniul dragostei datorită fervoarei ei şi relaţiilor ce le are cu atracţia sexuală.

Alte tipuri de stări afective — active în pubertate şi adolescenţă — sunt teama şi anxietatea. Teama este considerată ca emoţia cea mai specifică. Ea este reacţie la un obiect, fenomen, persoană, identificabile, care pot duce la un efect nedorit sau o situaţie de disconfort, un pericol pentru persoana în cauză. În cazul anxietăţii, teama este fără obiect precis, clar. Este relativ greu să se facă diferenţierea dintre aceste două tipuri de stări afective. Aceasta cu atât mai mult cu cât, în unele situaţii ce se ştie că ar putea produce efecte nedorite, se manifestă curiozitatea (o adevărată atracţie), iar alte situaţii necunoscute provoacă teama — nu anxietatea.

Cele mai evidente puncte de plecare pentru constituirea de teamă sunt conflictele şi situaţiile de frustraţie a dorinţelor, a aspiraţiilor şi a intereselor. Conflictele pot fi endogene şi exogene. Conflictele endogene sunt ale domeniului subiectiv (se manifestă între dorinţe şi responsabilităţi, aspiraţii şi posibilităţi etc.). Conflictele exogene familiale, şcolare, socio-relaţionale, de generaţie etc. pot fi ocazionale sau permanentizate şi generează teamă şi strategii de evitare, de trăire ca atare (luptă), de camuflare sau de modificare de statut sau rol pentru a deveni de neatacat (mai rar).

Conflictele pot fi normale, patologice şi intermediare. În perioada pubertăţii şi adolescenţei, conflictele se trăiesc tensional mai intens decât se structurează ca atare.

În legătură cu emoţiile se pune în evidenţă o serie de aspecte complexe. Termenul emoţie este din ce în ce mai mult încorporat în problemele motivaţiei. M. F. Mayer [142, p. 292—300] a considerat înainte cu câteva decenii că termenul va dispărea. Argumentând în aceeaşi direcţie în ceea ce priveşte termenul *emoţie*, E. Duffy consideră că acestea nu posedă caracteristici exclusive, ci sunt forme de manifestări implicate în toate reacţiile deşi există reacţii nonemotive. Substructurile şi structurile fiziologice angajate în emoţii (ca tahicardia, vasodilatarea periferică, activitatea gastro-intestinală, procesele endocrine mai obscure), reacţiile mimice, gestuale etc. sunt reflexe şi creează emoţiilor un statut special extrem de complex. În perioada pubertăţii şi adolescenţei emoţiile deşi nu sunt controlate voluntar, capacitatea de stăpânire devine activă, ca şi capacitatea de a masca emoţia prin dirijarea spre o acţiune oarecare (scoate o carte din raft, ridică ceva de jos etc.). Gama emoţiilor de-

vine foarte largă și vibrația emoțională (rezonanța afectivă) extrem de vie. Regrete, satisfacție, dezgust, tristețe, repulsie, rușine, fugă, invidie, gelozie, teamă, amărăciune, pudoare, groază mândrie, excitare, elan, exaltare, plăcere, calm, aversiune, fericire, nefericire, veselie, încântare, grijă, îngrijorare, mânie, înălțare, extaz, duioșie etc. sunt doar câteva tipuri de stări afective evidente în pubertate și adolescență. Evidente sunt în această perioadă și capacitățile de a mima, nu numai de stăpânire — deși reacțiile vegetative și mai ales eritemul* de pudoare pot juca deseori feste tinerilor simulatori. În fine, unele stări psihice puternice pot deveni contagioase în pubertate și adolescență.

S-ar putea vorbi de sentiment care reflectă concordanțe și nonconcordanțe de informație, viață, dorințe, aspirații, talent — sentimente care mobilizează dorințe personale în aspirații și idealuri.

La aceste niveluri de dezvoltare se manifestă două aspecte mai importante din punctul de vedere al integrării sociale : primul se referă la complicarea interrelațiilor sociale, și privește sentimentele constituite la nivelul de complicație al acestora, iar al doilea se referă la integrarea în colectiv [258]. Evident, în cursul unui an școlar și al ciclurilor școlare se petrec modificări ale dezvoltării interrelațiilor sociale și ale sociabilității.

Integrarea în colectiv este deosebit de facilă la puberi. După vârsta de 10 ani există o foarte mare tendință și atracție a puberului spre grup. În grup, formele de interrelație sunt mai numeroase, expansivitatea socială crește, la fel coezivitatea grupului. Această creștere este evidentă până la 13—14 ani, când expansivitatea extragrup devine activă. Ea s-a dezvoltat între timp. Aceasta înseamnă că elevii au, în genere, prieteni și colegi buni, cu care se simt bine, dar au prieteni tot atât de buni și în alte clase, sau chiar în alte școli. Fenomenul acesta este uneori facilitat de faptul că nu totdeauna copiii de pe aceeași stradă merg la aceeași școală. Aceasta înseamnă că participarea de grup se diversifică și un copil poate face parte dintr-un grup — cel al clasei sale — dar și din grupuri mai puțin omogene, cum sunt grupurile străzii, ale cartierului etc. Procesul de expansiune socială creează o mai mare varietate a interrelațiilor copiilor. La 14—16 ani expansiunea socială se atenuează ușor, în schimb crește coezivitatea din grupuri.

Între 16 și 18 ani se formează grupuri mai mici, dar mai stabile, de interrelații. Ulterior, datorită integrării în activitate sau integrării în institute de învățământ superior, interrelațiile se modifică din nou. Relațiile cu sexul opus tind să se cristalizeze și să devină mai complexe.

În perioada pubertății, dar mai ales a adolescenței, rolurile dobândite și de adeziune se multiplică. Ele generează treptat roluri prospective. Întotdeauna unul din roluri este dominant. Rolurile dobândite programate au o mare importanță în formarea tinerelor în conformitate cu cerințele programării (societate). S-ar putea alcătui o tipologie a tinerilor în funcție de situația rolurilor de care dispun și ponderea lor numerică, ca și de direcția acestora. În orice caz, în unele din rolurile de care dispune, adolescentul tinde să atingă statutul de lider oficial (prin sarcini și competențe) sau de lider informal, adică lider prin statutul de reputație vocațională. Reputația vocațională contribuie la structurarea statului, or, se știe că statutul este emanația evaluării și a competenței având deci altă condiționare și structură psihogenetică decât rolul, deși la fiecare rol se tinde spre dobândirea unui statut [223]. Dar rolurile și statutele sunt condiționate de prerogativele adulților care acționează multipolar.

Părinții trăiesc un sistem de cerințe adesea ridicate față de munca școlară a copiilor lor, dar nu știu practic cum și ce trebuie să facă. Adeseori au conduite foarte improvizate și manifestă un regim de cerințe relativ dezordonat acasă. Există însă o influență a școlii asupra părinților, influență ce creează o oarecare ordine în incertitudinile educative ale acestora.

Rolul profesorilor este dominat de câteva tipuri de prejudecăți cum ar fi prejudecata școlarității, didacticistă, a normalității și a uniformității. Prejudecata școlarității se exprimă prin excesiva extindere a rolului și regulamentului școlar în întreaga viață a copilului și restrângerea evidentă a orice depășește statutul de elev și rigorile acestuia.

Prejudecata didacticistă se exprimă prin considerarea că randamentul exprimat prin note reprezintă caracteristicile reale ale elevului (chiar dacă notele ce se obțin sunt puține în fiecare trimestru). Prejudecata normalității constă în ideea că elevul nu are și nu poate fi decât normal, conform unui model relativ simplificat și legat de disciplina profesorului respectiv. Prejudecata uniformității ignoră tratarea individuală, considerând că egalitatea socială este echi-

* Eritemul de pudoare se exprimă prin înroșirea bruscă a feței ca reacție violentă emoțională la o reacție greșită sau la o situație de surpriză. Există și reacția de palidare (îngălbenire) în anumite stări emoționale. Diferențele dintre acestea nu au fost studiate destul.

valentă cu egalitatea resurselor şi caracteristicilor copiilor. Conduitele adulte reglementează, aşadar, rolurile şi statutele tinerilor.

Deşi diferenţele dintre sat şi oraş îşi pun amprenta asupra dezvoltării adolescenţilor din lumea contemporană — condiţia generativă a comunicaţiilor, culturii, şcolii şi industrializării agriculturii, formelor de organizare noi ale vieţii satului — influenţele vieţii căminelor culturale şi ale şcolilor generale asemănătoare celor de la oraşe, toate acestea sparg structura satului apropiind mediul rural de cel urban. Egalizarea de şanse este întreţinută şi de statutul nou al oamenilor satelor, care adeseori lucrează şi în întreprinderi industriale locale şi aduc o nouă mentalitate şi o permanentă prezenţă a oraşului. Tineretul se adaptează la această condiţie de modificare a satului. Legătura cu pământul a căpătat noi dimensiuni după evenimentele din 1989.

7. LUPTA CU BARAJELE IGNORANŢEI

În structura personalităţii puberului şi adolescentului se formează o anumită acceptanţă şi respingere în planurile investigaţiei şi cunoaşterii. Din acest punct de vedere, prezintă importanţă conştientizarea limitelor proprii şi a limitelor temporare ale cunoaşterii, mai ales conştientizarea ignoranţei.

Există mai multe feluri de a fi ignorat. Dată fiind dezvoltarea impetuoasă a ştiinţei şi tehnicii (există aproape o dublare a cunoştinţelor pe secvenţa unui deceniu), zonele de ignoranţă sunt inevitabile. Interesează, datorită acestui fapt nu ignoranţa, cât constientizarea ei. Acest fenomen atitudinal subtil este condiţionat social şi intelectual. Social — prin faptul că în diferite perioade social-istorice au existat atitudini diferite de conştientizare socială a statutului ştiinţei şi a statutului ignoranţei. În secolul al XVIII-lea se considera că omenirea va putea să cuprindă cognitiv toate fenomenele, că ştiinţa este capabilă să descopere şi să rezolve tot. În zilele noastre, acest optimism supradilatat s-a mai erodat ca fenomen de mentalitate. Există impresia şi sentimentul că este foarte vast domeniul faptelor ce nu pot fi abordate şi cărora nu li se pot da răspunsuri şi că există o extremă multicondiţionare a fenomenelor complexe. Foarte multe teorii şi cunoştinţe s-au perimat sau au fost social condamnate, disecate prin argumente, uneori de cu totul alt ordin decât cel din ordinea imediată de cauze şi condiţii implicate în fenomenul sau seria de evenimente respective. Într-o astfel de situaţie se află domeniul energiei atomice, al ingineriei genetice etc. În aceste condiţii, ignoranţa şi conştientizarea ei are un caracter şi o

poziţie afectivă şi de mentalităţi, socială şi personală, de alt tip, de alte nuanţe decât în primele decade ale acestui veac. Ignoranţa a devenit între timp factor de împiedicare a dezvoltării sociale şi de aceea au apărut preocupări pentru acest fenomen.

În perioada adolescenţei se conştientizează câteva aspecte şi specii ale ignoranţei. Le enumerăm mai jos.

1) Se conştientizează ca aspecte ale ignoranţei fapte şi evenimente de care adolescentul nu este sigur, deoarece îi lipsesc elemente din şirul necesar argumentaţiei. Ca atare, este vorba de o ignoranţă legată de zonele periferice ale cunoştinţelor iar găsirea argumentelor este trăită subiectiv uneori mai mult decât însuşi fenomenul ale cărui argumente nu au fost descoperite.

2) Se conştientizează ignoranţa dată de fapte şi domenii despre care se ştie că există, dar nu se cunosc. Acesta este domeniul ignoranţei datorate structurii generale a instruirii. Ele se află în zonele marginale ale culturii generale individuale.

3) Se conştientizează ignoranţa faţă de fapte şi domenii ce se vor cunoaşte probabil în viitor. Acestea sunt fenomene şi evenimente ale domeniului previzibil al cunoştinţelor actuale în care există o mare investiţie de inteligenţă umană. Individualizată, această formă de ignoranţă se află în zonele tangente cu cunoştinţele organizate ca sisteme. Remediul cancerului şi al altor boli se află în aceste zone, la fel problemele privind implantaţii de organe.

4) Se conştientizează ignoranţa faţă de fapte şi fenomene care ar putea fi cunoscute, dar se schimbă mereu. Acestea sunt cunoştinţele şi fenomenele din domeniile cele mai active ale revoluţiei tehnico-ştiinţifice (cum ar fi domeniile optimizării electronicii, ale circuitelor integrate şi ale microprocesoarelor, al energeticii şi al hidraulicii).

5) Se conştientizează ignoranţa faţă de fapte şi fenomene, evenimente şi condiţii. Din acest domeniu face parte „marele necunoscut".

6) În fine, se conştientizează ignoranţa care se referă la fapte şi fenomene care nu vor fi verificate niciodată. În această categorie, David Cohen (1979) [49], care a elaborat un interesant studiu asupra ignoranţei, consideră că există două categorii de ignoranţă. Primul se referă la fapte inexplicabile (percepute ca atare) şi care depăşesc raţionalitatea şi comprehensiunea şi se atribuie lipsei de cunoştinţe, metode etc., şi în a doua categorie pe acest plan se află faptele implicate în credinţele religioase şi politice.

Adolescentul încearcă să restrângă ignoranţa sau să o camufleze prin diferite tipuri de strategii. Întrucât ignoranţa individuală se raportează la colectivul din care face parte o persoană concretă,

conștientizarea ignoranței este dependentă de acest fapt. Școlarul mic își dă seama relativ greu de greșelile comise datorită ignoranței (în lucrările de control, dictări etc.). În pubertate se conștientizează în special tipurile de ignoranță prezentate la punctele 1, 2, 3. În adolescență este deosebit de activă conștientizarea celorlalte 3 tipuri de ignoranță. Există imaturizări ale conștientizării ignoranței. Ele se exprimă prin : 1) considerația că structura cunoștințelor este neschimbătoare și că științele se dezvoltă prin adăugiri, fapt ce poate duce la o hiperîncredere în cunoștințele livrești ; 2) considerația că statutul conceptelor este prioritar într-un domeniu, fapt ce duce la dilatarea aspectelor speculative ale cunoștințelor și îndepărtarea lor de realitatea obiectivă, și 3) considerația că fiecare sesizare dedusă personal reprezintă o descoperire valoroasă, minimalizarea ca atare a domeniilor de specializare.

Un alt domeniu cu care se confruntă adolescentul este cel al morții. Adolescenții suportă o incidență crescută de pierderi prin deces a unui bunic, bunică, accidental părinți sau rude apropiate, prieteni, cunoștințe, în orice caz o persoană apropiată etc. Această întâlnire cu ireversibilul creează o furtună afectivă și în planul raționamentelor și conturează o accentuare fie a fondului de anxietate și depresiune al personalității, fie a fondului eroic sau a fondului compensator al acesteia. Astfel de șocuri psihologice se trăiesc cu mare intensitate. Dacă un astfel de șoc este trăit pe fondul altor șocuri (insuccese școlare semnificative urmate și de decepții în dragoste) sau constituie starea de fond pe care se consumă alte șocuri, adolescentul are crize puternice, depresive. Sinuciderile au la bază astfel de situații. Fragilitatea structurilor psihice în adolescență și în adolescența prelungită se pune în evidență și în creșterea psihopatiilor, mai grav fiind „sindromul" schizofrenic.

Probabil, ușoara fragilitate de fond a structurilor personalității în adolescență se datorează, în parte, faptului că experiența generală, inclusiv cognitivă și afectivă, este foarte vastă, dar nu deplin valorificată ca să constituie o bază validă pentru aspirații și idealuri, ceea ce creează un fond de neliniște și incertitudine. Pe acest fond, cunoașterea de sine tinde să fie depreciată. În fața tânărului se conturează năzuința spre fericire, dar și dificultățile privind căile și realizarea fericirii care sunt o emanație a aspirațiilor și a stăpânirii forței de a le realiza. Trăirea fericirii și gradul ei de complexitate se modifică cu vârsta. Fără îndoială, în structurile de rol există aspirații de autorealizare ce alimentează fericirea, dar aceasta este o structură prospectivă psihică mult mai complexă, în nucleul căreia adolescentul implică și dorința spre comuniune totală, afec-

țiune profundă și expansivă, inclusiv aspirații ale eului moral, sexual, social etc. Tendința spre fericire este în copilărie și pubertate încărcată de bucurie și încredere. În adolescență, aceasta devine melancolică și se conștientizează dificultăți de parcurs, obstacole, dintre care adeseori un obstacol este cel al distanțelor de generație. Totodată se nuanțează stările de aspirație spre fericire și gradele de trăire ale autorealizării cu astfel de stări. Condiționarea socială, dar și componentele sociale implicate nuanțează cel mai mult trăirea fericirii. Adolescentul cunoaște și formele de fericire ce se exprimă cu anularea de anxietate ca armistițiu pasager cu sine însuși, ca jertfire de dorințe, de visuri, de aspirații și chiar de sine, pentru mai binele altora sau pentru marcarea forței prieteniei, iubirii, idealului.

Fără îndoială, opiniile concomitente ale părinților și copiilor de diferite vârste privind valorile mai importante ale lumii, ale vieții, ale societății, prezintă diferențe. Acestea sunt condiționate de experiența cognitivă, socială și existențială diferită a persoanelor ce fac parte din generații diferite. S-au făcut numeroase cercetări privind diferențele și starea de conviețuire (opozantă sau colaborantă) dintre generații.

În pubertate și adolescență opoziția și criza de originalitate, oricât de vehement s-ar manifesta, sunt mai impregnate de tensiunea implicată în dobândirea autonomiei și a conturării conștiinței de sine. André Berge [16] (Franța), G. A. Harcev [99] (Rusia), Mitscherlich A. [147], Hector Rodriguez Tome [257], Ovidiu Bădina și Fred Mahler [8] sau T. Rudică [202] au făcut sondaje privind intercomunicarea dintre generații prin modalitatea cum se văd adolescenții și părinții între ei și cum consideră că îi văd ceilalți. Demersurile de cercetare de acest fel sunt extrem de delicate și pun în evidență incomprehensiunile considerate de fapt și de mentalitate.

Într-un raport inițiat de *Federația internațională a școlii părinților și educatorilor*, sprijinită de UNESCO, efectuat în Franța, Iugoslavia și România privind raporturile dintre generații în cadrul familiei, s-au subliniat fenomene de discontinuitate, dar și de continuitate în rolul familiei și între generații. Viața socială se află într-un proces de schimbare intens sub influența revoluției tehnico-industriale. Familia se supune unor puternice influențe de dispersie ; absorbției tatălui în viața socială și profesională i-a urmat absorbția mamei. Aceste absorbții se traduc prin contacte mult mai scurte și puține cu copiii în familie, adesea nesemnificative, deoarece părinții revin în familie de cele mai multe ori tensionați de numeroasele probleme traversate în cursul zilei.

Totuşi, în studiul efectuat de Fred Mahler şi Cătălin Mamali [138] pe un lot de adolescenţi situat între 16 şi 21 de ani (fete şi băieţi) şi părinţii acestora, s-au pus în evidenţă zone relativ numeroase de acord în ceea ce priveşte modul cum văd copiii pe părinţii lor, şi cum văd părinţii pe copiii lor (imaginea reciprocă). Acordul şi dezacordul privind modul de a privi diferite valori sociale şi conduite nu au apărut prea distanţate între părinţi şi adolescenţi. Autorii au sesizat diferenţe mai evidente de mentalitate legate de familie, dar o evidentă apropiere în ceea ce priveşte problemele ce se referă la valori de ordin social (valoarea muncii, valorile prioritare în viaţă — politice, profesionale, morale etc.). Am condensat în tabelul de mai jos rezultatele mai semnificative ale acestor studii (tabel 22). În esenţă, în familiile studiate, s-a pus în evidenţă faptul că există forme încă patriarhale de existenţă, bazate pe autoritate

Tabelul nr. 22

Acord şi dezacord copii-părinţi în interrelaţiile lor

Opinii	Zone de acord		Conflicte (dezacord)	
1	2		3	
Copiii despre părinţi	tată-fiu	igienă, serviciu militar, reuşită în viaţă, profesiune, studii natură	tată-fiu	religie, alcool
	tată-fiică	reuşită în viaţă, igienă, studii, viaţă în colectiv, activitate profesională	tată-fiică	alcool, experienţa sexuală
	mamă-fiu	serviciu militar, igienă, studii, activităţi profesionale, reuşită în viaţă, viaţa în natură, morală	mamă-fiu	alcool, religie
	mamă-fiică	igiena, reuşită în viaţă, studii, viaţa în colectiv, activitatea profesională, morală, viaţa în natură, bani, timp liber, politică şi căsătorie	mamă-fiică	ieşirile nocturne, alcoolul, conducerea vehiculelor motorizate

Tabelul nr. 22 (continuare)

1	2		3	
Părinţii despre copii	tată-fiu	reuşită în viaţă, serviciul militar, politica, studii, morală, profesiune, igienă, viaţa în colectiv	tată-fiu	alcool, ieşiri nocturne
	tată-fiică	igienă, profesiune, morală, reuşită în viaţă, viaţa în colectiv	tată-fiică	ieşiri nocturne, conducerea vehiculelor motorizate, alcool
	mamă-fiu	studii, serviciu militar, reuşită în viaţă, igienă, viaţa în colectiv	mamă-fiu	ieşiri nocturne, conducerea vehiculelor motorizate
	mamă-fiică	reuşită în viaţă, viaţa în colectiv, igienă, studii	mamă-fiică	conducerea vehiculelor motorizate, ieşiri nocturne, alcool

şi supunere, supraidentificate a copiilor cu părinţii. În genere, cerinţele faţă de tinerele fete şi permisivitatea faţă de gesturile şi conduitele lor de emancipare sunt mai severe. La fel ale adolescenţilor faţă de mame.

Nu putem însă ignora faptul că există distanţe culturale între copii şi părinţii lor chiar pe parcursul perioadei pubertăţii şi adolescenţei. Aceste diferenţe se datorează nu numai condiţiei de dezvoltare naturală a cunoştinţelor în viaţa socială, ci şi schimbării de statut cultural al tineretului prin facilitatea accesului la învăţătură a întregului tineret de vârstă şcolară. S-a creat astfel o distanţă culturală a tinerilor faţă de părinţii lor care au frecventat mai puţini ani de şcoală şi chiar dacă au făcut ulterior şcoli de perfecţionare ori s-au cultivat prin lecturi şi cursuri de cultură generală nu posedă efectul de cultură coerentă ce se dobândeşte prin procesul de şcolarizare în copilărie şi tinereţe.

Într-o cercetare efectuată pe 24 de familii, privind genealogiile familiale (1979), pe latura psiho-comportamentală, s-au pus în evidenţă diferenţe foarte mari între generaţii (4 generaţii) în privinţa orientării şcolare şi profesionale şi a cantităţii de ani de şcolaritate pe generaţie [225, p. 155—167]. Nu poate fi ignorat acest factor complex ce emană din coeziunea pe care o dă în sistemul de cunoştinţe instruirea şcolară efectuată în anii copilăriei şi ai adolescenţei.

Aceasta, deoarece după perioadele adolescenței această condiționare subiectivă a învățării nu mai este atât de încărcată subiectiv de trăirea noului, a ineditului, a descoperirii lumii și vieții, ci cunoștințele se plasează într-o poziție de polarizare față de cerința de a le poseda (nu de a le trăi).

8. DELINCVENȚA

Studiul infractorilor și al infracțiunilor a început să devină de importanță mai ales după sec. al XVII-lea. În principiu, pe acest plan se diferențiază studiul fenomenelor infracționale (descrierea și clasificarea lor) de studiul infractorului. O. Kimberg (Suedia) Sutherland, Sellin Friedlunder în S.U.A. și Lagache (Franța) au efectuat în sec. al XX-lea studii mai importante, direcționate în aceste două sensuri. Există o problemă importantă ce trebuie menționată.

Statisticile privind delincvența arată o creștere și pe fondul acesteia oscilații coincidente cu etape de recesiuni economice și crize sociale. Dar oricât de semnificativ ar fi acest fapt pentru determinarea delincvenței, de aceste oscilații ale vieții sociale delincvența juvenilă și delincvența în genere, înregistrate statistic, reprezintă doar o parte a acesteia, aceea a cazurilor ajunse în instanță. Numărul micilor delicte, mai ales, este incomparabil mai mare decât al celor ce sunt înregistrate. În perioada adolescenței se manifestă tendințe delictuale de diferite feluri, începând cu furturi mărunte, înșelăciuni, vagabondaj (există o creștere a tuturor acestora și în perioada școlară mică), drogări, consum de alcool și chiar delicte sexuale. Unele studii au pus în evidență faptul că delincvența este mai frecventă la tinerii cu pubertate și adolescență întârziată sau precoce. Totuși această problemă este discutabilă. În orice caz tendințele spre delincvență cresc, net, în jurul vârstei de 14 ani (cu tendințe de creștere și coborâre).

Discuții contradictorii au avut și au loc în legătură cu alte caracteristici fiziologice ale delincvenților. S-a indexat, în multe lucrări, faptul că la delincvenți este relativ frecventă (la băieți) stângăcia (grapin), tulburările hormonale (idee întreținută de influențele tipologiei lui Pende Nicolas). În acest sens hipersuprarenalii și hiperflegmaticii au fost mai mulți depistați statistic printre asasinii cinici, hipergenitalii și hiperflegmaticii sunt mai mulți în cazul delictelor sexuale și de perversități. Printre delincvenții ce au săvârșit furturi și omoruri s-au găsit mai mulți hipertiroidieni și hipersuprarenali, iar printre cei ce au săvârșit crime pasionale se găsesc mai mulți violenți și impulsivi (asasini).

Am vrea să mai subliniem un fapt. Marea delincvență (crime sângeroase, gangsterism feroce) este mai redusă decât delincvența medie (atentat la proprietatea altora, acte de violență involuntare, totale sau parțiale) și delincvența minoră, fapte de furturi, bătăi involuntare și tulburări sociale mărunte, huliganism stradal). În genere, statisticile recente evidențiază că delincvenții juvenili prezintă caracteristici fiziologice contradictorii. Heuyer și Muchielli, dar și Kretschmer și chiar Pende au găsit, printre delincvenți, minori puternici și robuști fizic. Aceste date sunt însă puse, adesea, în discuție ca și ideea că delincventul minor este un bolnav psihic. Frenologica, studiu al boselor creierului (atribuită lui Lombrozo în mod exagerat), a fost susținută de François Joseph Gall (întemeietorul acesteia) și apoi de Broca (1824—1880). În 1865 s-a fondat la Paris Societatea de antropologie. Într-un context apropiat s-a dezvoltat o mișcare inițiată de Cabanis (1757—1818) și dezvoltată apoi de Esquirol (1772—1840), prin care s-a înscăunat ideea că delincventul este un bolnav mental. Quetelet și Guarry, influențați de filozofia lui August Compte (întemeietor al „fizicii sociale", denumite din 1839 sociologie), au atras atenția asupra faptului că infracțiunile au loc sub influența mizeriei, a crizelor economice, bazându-se pe statisticile privind criminalitatea și delincvența din Franța, publicate, în acea vreme, de către Guerry, pe cele ale lui Ducpetiane (Belgia), Dupty și Legayt (Franța) și pe cele ale lui Bery (Germania). Sutherland a subliniat ideea necesității studierii mai atente a cauzelor delincvenței și implicit a celei juvenile. El a subliniat ideea că în cele mai multe cazuri comportamentul delincvent se însușește în contact cu alte persoane, într-un proces de comunicare în interiorul unui grup restrâns (idee ce persistă în teoria imitației la Gabriele Tarde). Comportamentul delictual cuprinde tehnici de comitere a delictelor, orientarea mobilului, tendințe impulsive de înțelegere și de atitudini, interpretări nefavorabile cu privire la legi ce învinge interpretările favorabile. Acest proces de învingere a fost numit principiul asocierii diferențiate. După Thorsten Sellin, societatea modernă cuprinde condiții favorabile asocierii diferențiate. Conflictele latente sociale, mai ales în zone cu prezența a două culturi diferite (rasiale, lingvistice etc.), sunt favorabile asocierii diferențiale. Sutherland a dezvoltat ideea mediului conflictual erodant moral. S-a referit la mediul regional marginalizat, la mahalale, la cartiere cu standard de viață redus, la familiile dezorganizate și erodate, încărcate de conflicte. Și Greef a efectuat o analiză mai complexă. El a pornit de la faptul că fiecare om are idei incompatibile, dar și momente de lipsă de discernământ și de

insensibilitate la rău și la bine, și că omul posedă, pe de altă parte, discernământ, cenzuri morale și cunoaștere de sine. Nedezvoltarea acestora justifică actele de delincvență.

Hesnard (neofreudist) consideră că omul primitiv nu a posedat supra eul cenzurat. Delincventul sau infractorul din zilele noastre prezintă un eu regresiv (ceva din faza sadică anală). Culpabilitatea inconștientă, ca autopedepsire latentă, face ca delincvenții să efectueze acte care să procure și să justifice culpabilitatea inconștientă.

Tot un neofreudist, Lagache, a centrat tulburările infracționale pe tulburări de identificare. Infractorii sunt egocentriști, au tulburări de cuprindere rațională mai ales a efectelor de scurtă și lungă durată a conduitelor lor, nu au simțul consecințelor, au personalitate disociată. Pentru Muchielli delincvența este o sociopatologie, face parte dintre maladiile de socializare, R. P. Maillox vorbește de socionevroză, pentru delincvenți, și de socioză, pentru persoanele antisociale și cele ce fac recidive.

Teoria mentalității disociate s-a extins și s-a centrat pe structura personalității în afara societății, prin faptul că nu se acceptă jocul social sau chiar se practică alte reguli de joc în viața curentă. Or, jocul în care este implicată personalitatea umană nu este înnăscut ci impus de viața socială. El are reguli, constrângeri, câmpuri libere, și toate acestea se învață, constituie domeniul socializării. Deci factorii care împiedică socializarea favorizează formarea mentalității disociate. Acești factori sunt : familia, școala, profesia. Primele influențe sunt cele legate de familie și mai ales de mamă (care socializează după 8—9 luni), interdicția la ce e bine și este voie să se facă, ce nu și ce este potențial rău, dar tolerant circumstanțial. Dar această construcție internă de efect de socializare trebuie să se facă într-o condiționare afectivă nu tensionată și încărcată de frustrații severe. Foarte numeroase studii s-au efectuat cu privire la delincvența de grup, specifică adolescenților, mai ales. Bandele de minori constituie un fenomen mondial (au fost numite bluze negre în Franța, Teddy-boys în Anglia, huligani de către polonezi, vitelloni de către italieni etc.). Stoetzel consideră că adolescentul se refugiază într-o bandă pentru că aceasta-i oferă, latent, protecție și statut. Se consideră că optica lui Stoetzel este oarecum romantică. J. Monod (1968), Bloch și N. Hogfer (1972) consideră că bandele de adolescenți sunt compuse din tineri agresivi ce posedă instrumentarul aprobării colective. Șeful bandei se comportă, este reprezentantul marii mulțimi. Nimic nu se face fără aprobarea lui. În același timp el nu face nimic direct. Mergând cu analiza mai departe, mulțimile (în numele cărora se acționează) se știe că au în genere caracteristici

delictuoase (se scapă de cele mai multe ori de sub control). Ele sunt și pseudojustițiale, fapt pentru care persoanele echilibrate și cu simț de răspundere se simt în situații dificile în mijlocul mulțimilor, deoarece mulțimile au tendințe puerile, regresive, față de individul normal.

Fără îndoială, problemele delincvenței minore se modifică în timp, ca obiectiv, extincție și gravitate. Furturile de autoturisme, de biciclete, furtul de poșete și portmonee în aglomerații, furtul din locuințe a tot felul de bunuri și de bijuterii, constituie forme mai noi și mai grave de delincvență juvenilă aflate în discuția presei zilnice din deceniul 90 al secolului al XX-lea.

Educația adolescenților se cere realizată în mai multe direcții :

— Pe direcția dezvoltării unei autonomii responsabile, în care să se conștientizeze acordarea de drepturi civile (la 18 ani), alegerea profesiunii și problemele vieții personale.

— Pe direcția răspunsului la cerințele interne tensionate și latente obscure, uneori, alteori conștientizate de o teorie coerentă a vieții, în care obiectivele și idealurile devin clare.

— Pe direcția cerinței interne intense de autocunoaștere, autodeterminare și intuirea consecințelor, cunoașterea realistă a propriilor atitudini, calități și defecte, în vederea perfecționării și autoperfecționării.

9. ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Pe terenul acestei activități social-educative (OSP) are loc clarificarea și decantarea de roluri prospective profesionale ca și acțiunea de confruntare a intereselor și a raționamentelor de opțiune profesională. Dinspre punctul de vedere profesional, OSP constituie pentru puber, apoi pentru tânăr, un lung șir de momente de conștientizare a necesității de a efectua o opțiune profesională. Oricât ar părea de liber acest proces și oricât de mult ar dori puberul (mai ales) să-și exercite opțiunea fără imixtiuni (nici chiar ale părinților), considerând că este vorba de o decizie ce angajează nu numai viitorul profesional, ci și firul lung al vieții și al echilibrului și, dacă se poate fericirea, acest proces este puternic condiționat de oferta vieții economice și de gradul de dezvoltare al acesteia (cerința de forță de muncă). Dată fiind foarte intensa rată de schimbare a vieții economice (revoluția tehnico-industrială și tehnico-științifică o întreținem ca atare), lumea profesiunilor suferă și ea o schimbare continuă într-un ritm rapid. Este de la sine înțeles că pe măsura în care este mai intens procesul de dezvoltare economică

într-o țară sau în mai multe, ecranul profesiunilor să se modifice și el relativ concordant. Se consideră că tot la 15 ani are loc o schimbare radicală a tehnologiilor de producție din diferite domenii. Schimbarea aduce după sine coexistența de exercitare a unor profesii sub forme de suporturi tehnologice foarte diferite, de la exercitarea manufacturieră depășită a acesteia, la formele de exercitare mecanizată. În primul caz, sunt solicitate îndemnuri manuale, viteză și precizie, planuri perceptiv senzoriale bine dezvoltate, rezistență fizică ; în al doilea caz se solicită mai ales caracteristici psihice intelectuale, cunoștințe, spirit de observație etc. Există o tendință naturală de a se face opțiuni mai frecvente de profesiuni ale „automatizării" care câștigă teren datorită gradului mare de rentabilitate și productivitate, ca și datorită faptului că produsele automatizării și computerizării întreprinderilor au la bază standarde internaționale, ușor de înlocuit și competitive pe piețele internaționale. Mișcările complexe din lumea profesiunilor fac să fie mai dificilă și neliniștitoare pentru tânăr etapa de opțiuni prin care trece. Mai există un fenomen ce încarcă de complexitate opțiunile. Cu cât dezvoltarea profesiunilor este mai complexă, cu atât capacitatea de opțiune are un teren mai puțin eroic de exercitare. Totuși rămâne de prim ordin faptul că orientarea profesională este dependentă direct și indirect, deci multilateral, de structura cerințelor sociale de forță de muncă. Există o determinare a opțiunii profesionale care se exercită prin opțiunea școlară, iar aceasta este ceva mai lesne de făcut, dat fiind faptul că tânărul este mai conștient de atracțiile ce le simte față de diferite domenii de cunoștințe în care interesele sale de cunoaștere sunt mai multilateral antrenate, decât de profesiunile pe care le oferă societatea. Din aceste motive, revoluția tehnico-industrială, care a impulsionat dezvoltarea rețelelor de școli elementare la începutul acestui secol, solicită, acum, dezvoltarea de școli mai aproape de cerințele de întreținere a rețelei de forme de industrii ce sunt implicate în economia unei țări. Or, constituirea liceelor de profil creează o condiție nouă a opțiunii, reducând simțitor distanța dintre evantaiul profesiunilor și școala care a devenit mai direct, producătoarea de forță de muncă. Totuși, pe măsura în care profesiunile devin mai automatizate, necesitatea de preparație școlară devine mai de calitate și multilaterală și, desigur, mai de durată. Dealtfel, orientarea școlară și profesională implică o identificare socială din ce în ce mai complexă, deoarece presupune o autoantrenare și organizare nu numai a unei opțiuni, ci a tuturor resurselor interioare psihice ale adolescentului, prin care, în fapt, devine autodeterminare și mai ales socializare vocațională, adică orientare a energiei și eforturilor psihice în vederea adaptării concrete la profesiunea aleasă,

ceea ce pretinde eforturi de dobândire selectivă de cunoștințe prin orientarea curiozității și prin organizarea de îndemânări specifice care să materializeze identificarea. În sfârșit, în cazul orientării profesionale, se angajează și o mare parte din rezervele personalității.

Acest amplu proces de identificare poate fi total. Aceasta se întâmplă în cazul marilor opțiuni profesionale „fericite" și, parțial, în orice fel de opțiuni.

Rolul orientării școlare și profesionale constă în a facilita procesul identificării, atât din punctul de vedere al societății cât și din cel al tânărului.

Ultimele reforme din România, dar și din alte țări, privind învățământul, au loc în direcția specializării mai accentuate a pregătirii școlare, punându-se în evidență o adâncire a acestuia. Prin acest fapt societatea își exprimă mai clar cerințele de forță de muncă. În același timp se acordă o creștere a numărului de ore pentru activitățile practice profesionale (ca și legarea școlilor de întreprinderi și organizarea de mici planuri de producție), alături de o depășire a caracterului scolastic și generalist al pregătirii școlare, un mai mare spirit practic, capacitate de înțelegere a situațiilor de ordin concret și intuirea participării active la viața economică a țării și tendințele de dezvoltare ce o caracterizează.

Există forme de opțiuni profesionale superficiale, legate de atracții spontane și întreținute de interese neconsolidate prin cunoștințe satisfăcătoare la unii tineri. Aceștia se simt adesea decepționați. În opțiunea lor erau prea multe elemente construite ad hoc, prea multă nonconcordantă între imaginea lor cu privire la o profesie și caracteristicile ei reale.

Există, apoi, opțiuni diferite din punct de vedere al profunzimii identificării profesionale prospective, fapt la care ne-am mai referit tangențial mai sus. Din acest punct de vedere există opțiuni ce se efectuează pe o bază dominant afectivă. Astfel de opțiuni se exprimă în cazul tinerilor care „doresc" foarte mult să devină profesioniști într-o direcție dată, dar nu știu ce să facă, nu posedă cunoștințe satisfăcătoare, solide, teoretice și practice. Aceștia au de obicei eșecuri mari la început, eșecuri ce odată traversate creează profesioniști de înaltă clasă, îndrăgostiți de profesia lor. O altă categorie de opțiuni poate fi dominată de interese, cunoștințe teoretice și curiozitate, fără o antrenare afectivă prea profundă. Acești tineri pot avea succese la început, reușesc să depășească examene, concursuri și testele implicate în accesul la o profesiune, dar aceasta nu are pentru ei rezonanțe interioare prea mari și profesiunea

începe să apară anostă și greu de exercitat din cauza acestei distanțe afective de ea. Există și cazuri în care tinerii nu pot face o opțiune, sau în care schimbă mereu opțiunea etc. În fine, în cazurile în care există o nepotrivire temperamentală la profesiune, sau dorința ce implică ideea de câștig material drept criteriu fundamental ori alte oportunități, se creează o foarte variată tipologie a opțiunilor profesionale și a identificării pe acest plan al vieții sociale.

Datorită acestor considerente, în țara noastră s-au accentuat preocupările legate de OSP prin elaborarea de lucrări în domeniu, organizarea de laboratoare OSP — cursuri, conferințe și a unor lucrări de sinteză. Am enumera, în acest sens, lucrările lui A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade [45, 46], cele ale lui M. Ghivirigă, Ursula Șchiopu [230], Al. Cazangiu [40] etc.

În perioada adolescenței prelungite mai are loc un eveniment important ce creează o relativă omogenizare a procesului de maturizare socială. E vorba de prestarea serviciului militar. Acesta antrenează tânărul într-o activitate disciplinată, complexă, în care se formulează mai sever cerințele de autodisciplinare, autoservire, dar și îndemânările necesare acesteia. Programul perioadei de stagiu militar este de mare importanță pentru educația cetățenească și cuprinde instruire complexă, inclusiv de spirit și rezistență fizică și morală. În genere, după stagiul militar, marea majoritate a tinerilor conștientizează condiția de cetățean adult, responsabil și angajat în apărarea patriei, a libertății și valorilor ei, apartenența socio-culturală trecând prin perioada ei de identificare complexă.

Capitolul VII

PERIOADELE TINEREȚII

1. PREZENTARE GENERALĂ

Perioadele tinereții au fost studiate, relativ nonconvergent, ca entități psihologice, din cel puțin trei motive. Primul se datorează faptului că inserția socială a tinerilor este atât de diversă încât se poate greu concentra printr-un criteriu clar și operativ. În al doilea rând, tineretul creează în condițiile inserției sociale o reînnoire continuă de mentalități, printr-un fel de „revărsare", „complementară" „absorției" de experiență socială, caracteristice pentru fazele de dezvoltare anterioare. Fenomenul a fost privit ca natural, și neproblematizarea în care s-a consumat a fost de orientare de cercetări spre stadiile mai puțin pline de vigoare și mai fragile ale dezvoltării psihice. În al treilea rând, inserția tineretului în viața socială nu a pus prea multe probleme în secolele anterioare în care „ucenicia" profesională și socială s-a realizat în condiții de „tutelă" relativ severă a tineretului, conservată prin tradiții ce s-au perpetuat discret din evul mediu, ca o distanță psihologică mai mică între generații. În ultimul secol, tineretul a pătruns impetuos în viața socială și politică — aducând nu numai o întărire a idealurilor sociale ci și un foarte important aport social-economic. Intrarea în viața social-economică efectuată pe bază de competiție și cooperare a pus numeroase probleme și a creat condiții mai dure de selecție. În perioadele de criză economică primii care au suferit au fost tinerii. Organizarea politică a tineretului, antrenarea lui socială, secundată de înnoirea de structuri economice și politice din viața socială, de dificultățile de absorbție ale societății, de perioade de înflorire și recesiuni economice fiind de dată recentă, au putut fi mai greu surprinse ca atare în România și în țările foste socialiste. Totuși în zilele noastre tinerețea și perioadele tinereții se impun cercetării psiho-

logice cu atât mai mult cu cât aspectele la care ne-am referit mai sus ridică numeroase probleme psiho-sociale care, deşi în plină schimbare, au o consistenţă evidentă ce poate, trebuie să fie analizată.

Schema noastră de analiză, chiar dacă ar fi imperfectă, permite o coordonare a perceperii ştiinţifice a evoluţiei omului concret. Pasajul prin perioadele tinereţii este important — şi analizabil ca atare. Nu am putea face această operaţie dacă nu am sublinia de la început faptul că formaţia educativă şi instructivă cuprinde un contact afectiv cu marile valori ale umanităţii. Programele şcolare conţin întotdeauna un subtext de analiză a lumii şi vieţii şi o platformă de valori, cu argumentele corespunzătoare în favoarea lor. Aceste valori servesc ideea de progres, chiar în cele mai conservatoare tipuri de programe şcolare. Dar progresul însuşi este strâns legat şi condiţionat de căile prin care se realizează. Permanenta năzuire spre progres este întreţinută de năzuinţa naturală a omului spre mai bine şi spre fericire. Până în perioada adolescenţei nu apare la copii o tendinţă prea conturată de a observa gradul de validitate a textului şi subtextului valorilor cu care este pus să se confrunte în viaţa reală. Universul copilăriei are rezerve uriaşe de speranţe şi de bucurii legate de explorarea spaţiului (teritoriului), a oamenilor din jur şi o afonie de structură faţă de analiza modului cum este alcătuită lumea şi viaţa. Chiar dacă trece prin dificultăţi, copilul le consideră situative, uneori datorită necunoscutului, dar lumea este considerată stabilă. După vârsta de 10 ani începe procesul de interogaţie, ce caută prin identitate şi identificare probele propriilor posibilităţi ca şi o validare a textului şi subtextului valorilor şi a aplicării lor în viaţă. La începutul perioadei tinereţii acest proces este demarat. Cele mai flagrante neconcordanţe între ceea ce este real şi dezideratiy se conştientizează intens. Acest proces, odată început în adolescenţă, creează o optică interioară orientativă spre viitor, ca o prelungire prospectivă a propriului destin. În tinereţe optica prospectivă devine mai încărcată de cerinţa de contribuţie la îmbunătăţirea şi schimbarea lumii.

Tânărul devine sensibil şi recalcitrant când întâlneşte nonvaloarea, noncompetenţa, dar devine atent şi receptiv şi faţă de modelele ce încorporează valori recunoscute, care de aproape par banale sau de persoane deosebite, interesante, chiar necunoscute etc. Evident, unghiul de vedere dinspre care se face evaluarea este amplu condiţionat social. Perioada de la 20 la 24 ani, a adolescenţei prelungite, se exprimă ca o perioadă de trecere în care se manifestă caracteristici ale adolescenţei şi caracteristici noi ce sunt ale tinereţii, ale stării de adult tânăr. Nu putem ignora faptul că

de câteva decenii lumea adultă se exprimă ca o lume sfâşiată, cu rupturi evidente între caracteristicile sociale şi nivelul real, cel de expectaţie şi cel potenţial economic, în numeroase ţări. Mai mult decât atât, divizarea de blocuri s-a repercutat asupra nivelului relaţiilor interstatale, ceea ce a creat o tensiune socială puternică de proporţii mondiale ce a izbucnit în deceniile ultime ale secolului XX, spulberând modul de organizare centralizată a ţărilor socialiste europene dar anulând totodată şi războiul rece. Insecuritatea, instabilitatea valorilor sociale au devenit perpetue. În aceste condiţii s-a devalorizat profilul parental adult din prima jumătate a secolului XX şi s-a conturat un profil de adult activ, aservit obiectivelor economice, dar absent din familie, aflat sub incidenţa şomajului, a necesităţii de schimbare a profesiei sau a formării de iniţiative în vederea privatizării. Din ce în ce mai mult, tipul fundamental de activitate ce defineşte tânărul devine cel de persoană angajată social, producătoare de bunuri materiale, spirituale sau de prestări de diferite tipuri de servicii sociale (munca salariată), ca adaptare la un anumit gen de activitate, expresie a diviziunii sociale a muncii. Tipul de relaţii devine foarte complex. Pe de-o parte, tânărul se inserează în ierarhia profesională, pe de altă parte, în forme de intercomunicări cu colegii de muncă. Relaţiile sociale realizate în etapele anterioare se rarefiază. Relaţiile în familia de proveniență se emancipează deplin, dată fiind constituirea unei noi familii şi absorbţia în relaţiile de intimitate ale acesteia.

Deosebit de complexă şi delicată este problema subetapelor tinereţii. Limita inferioară se suprapune peste perioada de la 20 la 24 de ani, perioadă în care există câteva categorii de tineri. Unii care se află în producţie, alţii care-şi realizează studiile superioare, a treia categorie este a celor care lucrează şi continuă studiile serale. Toate categoriile de tineri prestează şi diferite forme de servicii militare sau obşteşti. Ca atare, perioada cuprinsă între 20 şi 24/25 de ani este pregnant de trecere spre statutul social virtual de adult, pe când perioada adolescenţei rămâne o perioadă de trecere spre statutul biologic potenţial de adult. Câştigarea statutului social de adult echivalează cu dobândirea autonomiei economice (prin remuneraţie-salariu) şi bineînţeles acest fapt creează o autonomie (independenţă) foarte mare, precum şi condiţia organizării condiţiilor de trai în contextul acestei independenţe.

Obligaţiile de prestare de serviciu prin repartiţie, conform pregătirii capacităţilor şi locurilor de muncă aflate în disponibilitate, face ca adeseori tânărul să aibă locul de muncă în altă localitate

decât familia de proveniență, ceea ce creează o nouă condiție de ieșire de sub tutela familiei.

Situația tineretului la această vârstă se consumă sub semnul provizoratului, al oportunităților sociale. Așa cum am mai menționat, în perioadele de criză economică, aceasta are cele mai puternice influențe asupra tânărului care găsește greu de lucru. Situația de provizorat există pretutindeni unde este tineret — nu doar din cauza problemelor de integrare profesională, cât din aceea că tineretul trebuie să-și găsească locuință, trebuie să-și organizeze confortul vieții cotidiene — și firește — să constituie o nouă familie.

D. Levinson [130] numește perioada de la 17 la 22 ani vârsta de adult tânăr și consideră că se caracterizează prin coexistența statutului de adolescent cu cel de adult tânăr. Consideră că este o perioadă de tranziție dominată de trecerea tânărului de la starea de copil-bărbat la aceea de bărbat tânăr. J. Rousselet [201] semnalează, pentru tinerele fete, o astfel de evoluție ceva mai devreme, în perioada adolescenței, după stabilizarea relativă a ciclului. De altfel, o serie de autori printre care Douvan și Adelson [62] consideră că adolescentele nu trec prin crize de identitate puternice în adolescență, cât mai ales în perioada de tranziție (adolescența prelungită), cu un moment de mai intensă identificare și identitate după căsătorie.

Perioada tinereții implică o dilatare la limita sa superioară, în zilele noastre, fapt ce determină oarecare nonconsecvențe în determinarea acesteia de către diferiți autori. În acest sens, Daniel Levinson consideră că vârsta adultului tânăr se referă la o distanță de dezvoltare psihică între 17—18 ani și 45 de ani, cu o oarecare diferență între cele două sexe, în sensul că pentru bărbați această vârstă se consumă între 20 și 40 de ani [130]. Pentru subetapa de adult tânăr, de la 18/19 la 22 de ani, autorul citat consideră că e specifică vigoarea fizică evidentă, dublată de inteligență, memorie, abilități, aptitudini deplin utilizabile, și de bun randament. O mare stăpânire a propriilor posibilități și forțe creează un sentiment de plinătate, de forță și vigoare fizică și spirituală, antrenate în a lupta pentru țeluri propuse și pentru constituirea familiei și stabilirea locului în societate. Prin toate acestea, perioada tinereții este esențială în supraviețuirea speței. Am adăuga notația interesantă că tinerețea este perioada în care, după ce în stratificarea formațiunilor sociale (familia, profesia) se face debutul profesional, are loc o contribuție importantă, o cotă de muncă, economii și contribuție la bunăstarea și nivelul de trai al „tribului", adică a ace-

lei părți a speței cu care se identifică tineretul. În terminologia anglo-saxonă aceasta este perioada de junior.

Erik Erikson [68] a caracterizat vârsta tinereții (ca vârsta mijlocie în ciclurile vieții) ca fiind dominată de amplificarea identității sociale și de angajare, implicarea, pe acest plan, făcându-se prin sarcini sociale. În același timp, tinerețea se caracterizează, după acest cunoscut autor, prin trăirea intensă a experienței dragostei și începutul vieții de familie, ceea ce duce la dezvoltarea intimității. Ca atare, această perioadă se dezvoltă influențată de pendularea dintre intimitate, izolare și starea în care eul simte necesitatea de a se lega de noi persoane, grupuri, organizații, cauze etc. Se dezvoltă astfel calitatea și capacitatea de partener și, legat de acest statut, se dezvoltă diferite forțe morale interne intime care justifică și alimentează sacrificii și compromisuri. Dragostea și munca capătă un loc central în structura de conținut a personalității. D. Hall, T. B. Schneider și H. Nygren [98, p. 170—190], Kroll și col. [117] pun în evidență faptul că tinerețea este ultima etapă în care joacă rol central și-și pun amprenta pe demarcație instituționalizată evenimente deosebite ca : școala obligatorie, majoratul, prestarea serviciului militar etc. căsătoria și condiția parentală.

În clasificarea lui N. Baylev [7], axată mai ales pe dezvoltarea inteligenței, perioada de adult este plasată ca dezvoltare între 22 și 44 de ani. În schimb, OMS consideră tinerețea ca desfășurându-se între 18/20 de ani și 35 de ani, limita superioară a perioadei adulte tinere coincizând cu vârsta la care toate organele și sistemele organismului funcționează în condiții și la parametri superiori.

•

Noi considerăm că tinerețea, inclusiv tendința ușoară de dilatare a acesteia la limita superioară, se extinde între 24 și 35 de ani. Considerăm, de asemenea, că perioada tinereții se poate împărți în trei subetape. Aceea de adaptare, între 24 și 28 ani, ce se poate caracteriza ca perioadă de ucenicie, stagierat. Adaptarea este profesională și familială. A doua perioadă este cuprinsă între 28 de ani și 32 de ani, de implantație, în care se intensifică experiența profesională și se dezvoltă și statutul de părinte, dat fiind faptul că adeseori apare un al doilea copil în familie. A treia subetapă, între 32 și 35 de ani, este o perioadă de stabilitate relativă a adaptării, a valorilor, conduitelor și aspirațiilor formulate între timp.

Etapa cuprinsă între 24 și 35 de ani, în ansamblu, posedă încă un potențial de opozabilitate, dar și capacități flexibile de adap-

tare. Intrarea și adaptarea profesională pune tânărului și tinerei numeroase probleme. Tânărul se întreabă ce știe, ce poate și acestea raportate la ce ar vrea să facă, sub semnul aspirației spre autorealizare, fericire și independență. Există tipologii foarte numeroase privind tinerețea. Comun însă acestor tipologii este faptul că întreaga conduită este dominată de eforturi de învățare practică productivă — ca și de o puternică dorință de autoafirmare, aspirații de aport social și productiv. Mai neclare sunt situațiile privind modul cum se realizează toate acestea.

Procesul adaptării este întreținut relativ de experiența de adaptare din perioada adolescenței în care profesorii numeroși cu stilurile lor diferite de cerințe și discipline, au contribuit intens la dezvoltarea acestor tipologii adaptative.

Acumularea treptată de experiență de muncă va modifica tipologia inițială. Activitatea practică influențează foarte mult antrenarea tinerilor în viața socială, fapt ce creează altă ierarhie de valorizare decât aceea din viața școlară*.

Subetapa cuprinsă între 24 ani și 28 de ani, de identificare primară profesională, de stagiar** se exprimă pe linie de dificultăți de evoluție prin cunoașterea treptată a programului de muncă, a stilului, ritualului, sistemului de organizare, chiar a ritmurilor biologice (orele de masă, de somn, de odihnă) și adaptarea la acestea. În ierarhia muncii, tânărul are rol auxiliar. Dificultățile de adaptare se resimt mai mult ca tensiune internă și structurare a responsabilităților și a aspirațiilor spre acestea. De fapt, perioada de identificare primară profesională nu este încărcată de foarte multe responsabilități stabile, or, tânărul are o sete de responsabilități clare și ferme. Integrarea lui în colectivul mare al întreprinderii sau instituției, în roluri sociale și în obiectivele și perspectivele acesteia, este de asemenea centrală. Concomitent are loc procesul de integrare în colectiv sau colective (depinde de natura muncii) și în ierarhia profesională. Tânărul are de conturat rolul său profesional. Uneori, după primii 2—3 ani are loc o rotație sau un curs de perfecționare, un examen de definitivat etc. și, concomitent, sesizarea tuturor caracteristicilor vizibile și latente ale normelor. Tot în acești primi ani de adaptare profesională are loc întâlnirea cu dificultățile procesului concret al muncii, zonele de activitate extinzându-se și spre activitatea obștească în care tânărul capătă unele sarcini. Toate acestea servesc la integrarea în procesul muncii. A doua direcție de solicitare a adaptării este legată de căsătorie — după care urmează adaptarea la rolul de soț sau de soție. Căsătoria reprezintă oficializarea unei legături complexe afective, sexuale și sociale (rol dobândit). În cele mai numeroase cazuri, este urmată de apariția unui copil în familie, fapt ce conturează statutul de părinte și adaptarea prin experiență la acest rol (natural). Se consideră că în genere, tinerii nu au o preparație pedagogică prea dezvoltată pe acest plan, fapt ce creează uneori dificultăți în exercitarea acestui rol.

Tinerele fete au, în genere, în această primă subetapă a tinereții o disponibilitate afectivă mare și aspirații spre alcătuirea unui cămin. Tânăra mamă are dificultăți privind orarul, dorința de a cunoaște mai multe cu privire la educație, la psihologia copilului, cu privire la problemele relațiilor sociale și ale relațiilor sexuale — cel puțin în țările cu puritanism în educația tineretului, ca și în țările cu restricții religioase.

Și tânărul și tânăra fac eforturi de mărire a confortului din familie.

Subetapa de la 28 la 32 de ani devine de implantație mai consistentă în muncă și de identificare verticală mai complexă în cerințele profesiunii. S-a reușit adaptarea la orarul de muncă (chiar în cazul în care se lucrează în 3 schimburi). La fel, adaptarea la ritualul muncii. Între timp au intrat alții mai tineri în muncă. Acest fapt creează o modificare în ierarhia muncii tânărului de 28 de ani. Deoarece experiența în muncă permite întâlnirea cu aspecte ameliorabile ale muncii, tânărul și tânăra simt nevoia de instruire. Din acest motiv, adeseori urmează o școală, o facultate serală sau un curs de perfecționare, cursuri de limbi străine, fac sport etc. În activitățile sociale se primesc responsabilități mai ferme. Uneori are loc intrarea în organizații politice. Relațiile sociale se extind. În contextul acestora, intervin și elemente de relații oficiale și semioficiale, invitații la colegi, la superiori etc.

În familie, responsabilitățile educative și gospodărești se multiplică. Se poate să mai apară un copil. Întotdeauna extinderea familiei pune probleme legate de orarul familiei, aprovizionarea și satisfacerea trebuințelor ei. Consolidarea familiei se pune în evidență prin cumpărarea de mobile, rearanjarea spațiului locuinței, mărirea confortului, cumpărarea de frigider mai bun, uneori de mașină de spălat, dar și de aparat TV sau radio.

Distracțiile devin mai puține în familie. Cerința de supraveghere a copiilor stă la baza acestei modificări de program al familiei. Persistă plimbările de joc ale copiilor mici, vizionarea TV, lectura de literatură și a presei. Crește lectura de specialitate, lec-

* Considerațiile noastre au la bază modelul cultural din țări ca România.

** Termenul „stagiar" este utilizat cu semnificația de poziție de acomodare-adaptare și identificare primară cu profesiunea.

turi legate de organizarea muncii, vizitele la prieteni și antrenarea în activități culturale și politice. Crește, de asemenea, volumul informațiilor legate de educație, sănătate etc. Tinerele mame au dificultăți privind bugetul de timp, restrângerea loisirurilor, în schimb se bucură de aspectele pozitive ale maternității.

Subetapa de la 32 la 35 de ani aduce un nou cerc de integrare socio-profesională. Statutul social profesional este din nou în progres. Experiența profesională devine mai suplă și contribuția mai multilaterală. În activitatea socială se realizează responsabilități mai complicate. Adeseori, în această subetapă se dau în subordine responsabilități speciale (secretar în vreo comisie sindicală, organizator de echipe de tineri etc.), în comisii profesionale, se acordă sarcini de coordonare, de documentare etc. Are loc și extinderea relațiilor oficiale pe verticală. Se fac cooptări pe acest plan.

În familie, viața se stabilizează. Se organizează vacanțe mai complicate și în funcție de cerințele întregii familii și de buget. Aspirația de a se achiziționa o mașină devine uneori motiv de discuție și de economii în familie — loisirurile se lărgesc, devin mai bogate. Uneori au loc ieșiri seara la teatru, ieșiri la filme, expoziții, se intensifică lectura de literatură, dar și lecturile profesionale și TV ca loisiruri de evaziune. Întreaga perioadă a tinereții este marcată de activitatea profesională intensă. Aceasta acționează profund asupra întregii activități psihice, inclusiv asupra capacităților senzoriale perceptive, intelectuale, aptitudinale, asupra intereselor, aspirațiilor etc.

Cele mai sus descrise pun în evidență faptul că perioada tinereții se caracterizează prin intensificarea sinuoasă a identității profesionale și a integrării diferențiate în rolurile și statutele sociale, dobândite de adeziune, pe care le cuprinde viața socială la un moment dat.

2. DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII SENZORIALE

Se consideră că planurile senzorial-perceptive nu suferă transformări evolutive după adolescență. O analiză mai atentă a problemei pune în evidență o serie de aspecte importante pe acest plan. Nu putem ignora faptul că observația vizuală devine în foarte numeroase profesii extrem de activă, perfecționându-și caracteristicile discriminative. În acest sens se poate vorbi de observația vizuală a textiliștilor, aceea a biologului, a chimistului, arhitectului, scenaristului, pictorului de costume, a medicului, geologului, operatorului, agronomului, psihologului. Se dobândesc însușiri particulare senzoriale discriminative după 8—10 ani de exercitare a

profesiunii. În esență, observația vizuală încorporează sinteze și capacități discriminative subtile, încărcate de informații bogate în planul în care se exercită. Se dezvoltă și adaptarea la întuneric. Estimația vizuală devine foarte fină. Solicitată intens în industria electronică sub microscop, finețea senzorial-vizuală intră în declin după 27 de ani.

Auzul este în unele profesii foarte solicitat, ca în profesiile muzicale sau de educație muzicală. Tipologii auditive diferite, fin perfecționate, apar și la sportivi, la cei ce lucrează cu motoare sau în mine etc. Se dezvoltă și sensibilitatea auditivă implicată în poziția de consumator de concerte, operă etc.

Tactul capătă de asemenea finețe discriminativă complexă la inginerii constructori de poduri și șosele, de asemenea la cei ce lucrează în gastronomie, marină, agronomie, aviație.

Și alte forme de sensibilitate senzorială discriminativă fină se dezvoltă — meteorologii sesizează apropierea furtunii, modificările cele mai fine ale schimbării vremii. Cei ce lucrează în industria mobilelor, constructorii de unelte, asamblorii etc. manifestă o deosebit de fină dezvoltare a tactului.

Simțul echilibrului devine deosebit de dezvoltat la montatorii de înaltă tensiune, la constructorii de înălțime, la reparatori, la sportivi etc. Procesul de dezvoltare a personalizării senzoriale și capacitățile discriminative sunt componenții mai importanți ai acestei modificări. Intensitățile peste pragul maximal sunt adesea percepute ca durere, intensitățile sub prag nu se percep. Distanța între acestea crește în perioada adolescenței și rămâne relativ largă în perioada tinereții. Pragul diferențial continuă să se dezvolte, dar are o ușoară curbă de scădere spre sfârșitul perioadei tinereții — rămânând în schimb foarte activă capacitatea de receptare organizată și rapidă a tipurilor de informații senzoriale solicitate profesional, cu alte cuvinte, captatorii senzoriali lucrează la maximum de randament. Foarte acute pe acest plan devin unele opacități neluate în seamă de OSP*.

3. ÎNVĂȚAREA, ÎNȚELEGEREA, MEMORAREA, ATENȚIA ȘI GÂNDIREA

Planul complex mental cunoaște de asemenea unele modificări. Cunoștințele și abilitățile bine dobândite dau, pe de-o parte, „experții" care progresează mereu și devin extrem de activi și necesari, și pe de altă parte, creatorii, inovatorii domeniului. Există însă

* Inabilitățile nedepistate contribuie, adesea, la eșecul sau la neadaptarea profesională.

un număr important de profesioniști care trebuie recalificați, reciclați, reprofilați fie din cauza modificărilor profesionale (cam la 15 ani are loc o modificare radicală a profesiilor prin remanierea tehnicii), fie datorită necesității absolute de a se ține pas cu indicatorii mondiali de progres și randament, incluși în competițiile și concurența curentă, fie datorită faptului că tânărul a nimerit, din diferite motive, în altă profesiune decât aceea pentru care s-a pregătit. Reciclarea are deci la bază aproximativ 3 motive : 1) perimarea profesională propriu-zisă, legată de progresele și avansurile revoluției tehnico-industriale și tehnico-științifice ; 2) procesul de dispariție a unor profesii (tot datorită motivelor mai sus evocate) și apariția unor profesii noi pentru care nu există încă forme de preparație prin rețelele obișnuite de instruire ; 3) perimarea unor însușiri individuale, absolut necesare în exercitarea unor profesii. În acest din urmă caz se află tinerii din atelierele de montat microprocesoare sau aparatură electronică ori sportivii de performanță. O altă variantă din această categorie este aceea a persoanelor care au suferit un handicap oarecare, sau accidente, ca și a celor ce au fost obligați să se mute din motive familiale — din zonele industriale în care puteau să-și exercite profesiunea și în noul teritoriu nu mai găsesc forme de activități profesionale de profil. În perioada tinereții, cota de perimare profesională din primele două motive nu e prea mare. Dar ea crește cu timpul, ceea ce face necesară o împrospătare a cunoștințelor și o reantrenare a capacităților de învățare. În aceste condiții se organizează procesul învățării permanente.

Câmpul de acțiune al memoriei se restructurează, încep să fie subtil sesizate incidentele critice, problemele cheie, are loc procesul de adaptare și selectare din cunoștințe a celor ce sunt necesare. Are loc și dezvoltarea selectivă a necesității de a revedea anumite informații.

Date fiind cele de mai sus, nu putem admite opinia conform căreia tinerețea sau etapa adultului tânăr ar fi o perioadă de platou de dezvoltare perceptiv-senzorială. Dimpotrivă, considerăm că este o perioadă de foarte mari perfecționări senzoriale-perceptive și de intensă socializare a acestor disponibilități psihice. Atenția, care deservește traseul de colectare selectivă a experienței profesionale, este activată și centrată complex pe cerințele profesionale și pe ritualurile specifice ale muncii.

Există unele particularități ale învățării în perioada tinereții. În primul rând se modifică proporția dintre învățarea programată social (și considerată curent ca expresivă pentru cerințele ei) și aceea ce s-ar apropia mai mult de autodidacticism — în favoarea

acesteia din urmă. Învățarea s-ar mai putea clasifica în învățare organizată, sistematică, învățare originală, învățare inserată, interpolată și învățare incidentală. Ultimele trei forme de învățare se dezvoltă continuu în perioada tinereții cam cu aceeași intensitate. Ele ar putea fi înglobate în ceea ce se înțelege prin termenul „enculturation" de către etnologi. Câștigul pe seama învățării este relativ mare, dar va crește în etapele următoare ale dezvoltării psihice, după M. Gladis și H. N. Braun. În schimb, conservarea informațiilor, amintirea atinge un punct relativ înalt, dar rămâne în platou pentru ca în perioada următoare să scadă ușor ca viteză și claritate. Și pentru învățare se poate vorbi de achiziția din punctul de vedere al direcției în care se realizează și al scopului — se poate vorbi de învățare din necesitate — în special ocupațională. La unii tineri domină aceasta din urmă. Dat fiind că în zilele noastre profesiile trebuie întreținute prin cunoștințe tehnice și economice — în sfera învățării ocupaționale intră și aceste tipuri de cunoștințe.

Există și o angajare spirituală și nervoasă tensională în muncă în zilele noastre, date fiind cerințele de grăbire a procesului de dezvoltare economică și presiunea revoluției tehnico-industriale. Monotonia muncii, antrenarea mare a atenției, condițiile ambianței de lucru etc. în numeroase profesii creează și oboseală — uneori minare a sănătății. Aceasta este o problemă socială importantă, ce a determinat pe plan social scurtarea zilei și a săptămânii de lucru din ultimii 30 de ani, organizarea ambianței și protecției muncii, optimizarea condițiilor desfășurării ei — și studii privind oboseala și curba muncii.

Pe acest plan sunt cunoscute studiile lui Kraepelin de la începutul acestui secol. Kraepelin a înregistrat modificările curbei muncii pe oră, pe zi, pe săptămână, trimestru. Procedeul a fost preluat în viața economică în numeroase țări. De obicei, curba crește în cursul dimineții apoi spre prânz scade (oboseala), după masă performanța este ceva mai joasă (digestia), apoi iar urcă puțin spre sfârșitul zilei de muncă, probabil datorită apropierii sfârșitului lucrului.

În cursul săptămânii, curba randamentului crește până miercuri sau joi, descrește spre sfârșitul săptămânii. Diferențele individuale sunt foarte numeroase. De altfel termenul „oboseală" acoperă fenomene extrem de numeroase, complexe și multe necunoscute. Senzația subiectivă de oboseală nu traduce gradul și modul obiectiv al acesteia. Există numeroase persoane care nu au senzația subiectivă de oboseală [279, 273, p. 34—35], deși sunt obosite.

Există 4 indicatori ai prezenței oboselii :

1) scade randamentul cantitativ, dar mai ales calitativ (care de altfel este ultimul achiziționat) ;

2) au loc modificări fiziologice, respiratorii, circulatorii, consum în exces al rezervelor energetice și acumulare a deșeurilor neeliminate ;

3) au loc scăderi ale activității intelectuale suple. Aceasta se traduce mai ales în ritmul și fluența vorbirii — în scăderea debitului ei normal și a utilizării ei pentru a densifica interrelațiile sociale și afective (se știe că vorbirea este una din achizițiile tardive ontogenetice) ;

4) are loc o exaltare a funcțiilor inferioare, a automatismelor, ticurilor — uneori declanșare a poftei de mâncare excesive — fapt ce duce la grascilități maladive și dereglări ale homeostazelor — sau se declanșează boli psihosomatice. Recuperarea oboselii se face prin odihnă activă — se bazează pe faptul că antrenarea în activități plăcute implică trasee nervoase aflate în zone de inducție și se reactivează astfel energia funcțională nervoasă. Se pare că omul posedă mecanisme reglatoare ale efortului de care poate dispune. Ziua de muncă de 8 ore cu pauze mici permite recuperări reparatorii de energie — de asemenea modificările de obiective. În cazul muncii fizice repetitive, oxigenul consumat este indicativ prețios pentru energia fizică ce s-a cheltuit, fenomen studiat de Atzler în Germania și Chareau în Franța. Recuperarea trebuie să țină seama de aceste fenomene. La tineri, forța de recuperare a stării de oboseală este foarte mare.

Un alt factor, mult studiat în ultima vreme, este cel al motivației. Promovările, recompensările, dar și simpla evaluare (onorifică) sunt forma de stimulație și de constituire de motivații pozitive în muncă.

Printre factorii de stimulație se citează adesea ambianța. Există o intensă dezvoltare a organizării activității de la locul de muncă, a esteticii, a îmbunătățirii lui ergonomice* evidentă. Există foarte numeroase tipuri de activitate profesională, mai ales în perioade de intensă dezvoltare, datorate coexistenței formelor vechi și noi de a exercita diferite profesii, dar și una și aceeași profesie. S-au încercat numeroase clasificări ale profesiunilor. În genere, în profesiunile și întreprinderile noi, media de vârstă este cam în jurul

* Ergonomia are în atenție adaptarea locului de muncă la om, pentru a-i crea confortul și „umanizarea" ce se convertește, în cele din urmă, în creșterea randamentului.

vârstelor considerate tinere (chiar prima subfază). Același fenomen se întâmplă și în cazul formării de secții noi în întreprinderi, dat fiind faptul că tinerii parcurg în școli programe de instruire mai moderne ale muncii industriale și sunt receptivi la nou.

•

Totuși, numeroase studii pun în evidență, pe lângă o sesizabilă modificare de atitudini esențiale față de lumea înconjurătoare a tineretului, și unele dificultăți de identificare ale acestuia, dificultăți legate de evoluția situației economice și circumstanțiale sociale. Unele din aceste dificultăți sunt mai accentuate în țările foarte industrializate. Din acest punct de vedere citâm un experiment interesant. O serie de psihologi și sociologi au comparat atitudinile tinerilor în 1950 și apoi în același mod, în 1958, în S.U.A. S-a aplicat un chestionar cu 200 de itemi, de atitudini, ce se refereau la probleme și situații foarte diverse, cum ar fi acelea ale căsătoriei, ale rolului femeii, al bărbaților, al copiilor și al educației în viața socială. Testul s-a aplicat pe 1 881 de persoane. S-au pus în evidență cu acest prilej schimbări în atitudinile (și deci valorile) matrimoniale. În 1950, răspunsurile erau în genere foarte optimiste la foarte mulți tineri. În 1958, răspunsurile puneau în evidență o expectanță de criză economică. În 1971, la o nouă aplicare, pesimismul a crescut. În țările socialiste atunci în curs de dezvoltare, tineretul a prezentat o mai evidentă integrare, mai multă independență, forme de emancipare mai sensibile la viața socială etc. și forme de aport remarcabile de muncă. Dificultățile au apărut mai mult pe planul stabilizării condițiilor de continuitate în muncă.

Un alt fenomen legat de criza de identificare cu valorile sociale ale tineretului, mai ales ale celui aflat între 18/20 și 24/25 de ani, s-a manifestat prin anii 1968—1970, ani de revoltă a tineretului din SUA sub formă de protest latent și activ-politic, mișcare protestatară ce s-a extins apoi în țările de vest ale Europei. Studențimea din campusurile universitare a criticat societatea, punând în evidență un potențial de opoziție evident față de lumea adultă. Protestul a stimulat și extinderea curentului hippy.

Desigur, procesul de identificare este complex și multilateral. De aceea am considerat utilă abordarea lui din direcțiile mai pregnante în care evoluează, fapt pe care-l considerăm satisfăcător pentru o analiză frontală. În acest scop ni se pare încă o dată binevenit termenul de subidentitate, prin care înțelegem identificări direcționate. Dacă am reprezenta structura subidentităților caracte-

ristice din perioada adolescenței, a adolescenței prelungite și a tinereții în genere, am avea următoarele situații :

La adolescent subidentitatea acțională (profesională) se află în dilatare și expansiune (cunoștințe, îndemânări, interese, expectații, roluri prospective) la fel ca subidentitatea social-cetățenească. Subidentitatea familială implică forme de tutelă și autonomie filială, rol natural de fiu, frate, nepot etc., dar și roluri prospective potențiale de logodnic, soț, exclusiv identificarea sexuală.

În perioada adolescenței prelungite, subidentitatea acțională (ocupațională-profesională) se conturează devenind centrală și dominantă, subidentitatea social-cetățenească este și ea amplă. Se conturează roluri și statute pe aceste două planuri. Subidentitatea familială, în dilatare și ea, se axează pe conturarea rolului de soț sau de soție (ginere, cumnat sau cumnată, noră, etc.), roluri ce coexistă cu cele mai vechi din familia de proveniență. Poate să apară o a treia formațiune de rol în această subidentitate, aceea de tată sau de mamă în noua familie.

În fine, în perioada tinereții propriu-zise, subidentitățile de soț (maritală) și de părinte (parentală) se divid, subidentitățile profesională și socială se încarcă de roluri noi mai ample și responsabile, devenind toate mai dilatate și intercorelate.

Fără îndoială, în alte zone sociale, culturale și politice, subidentitățile mai sus prezentate au dimensiuni relativ diferite. Așa, de pildă, în țările nordice ale Europei ar prezenta o mai mare dilatare subidentitatea sexuală la adolescenți și dimensiuni (sensibil) mai reduse (la vârstele de mai sus) a subidentității sociale.

4. PROBLEMELE INTEGRĂRII SOCIALE

În ceea ce privește integrarea în genere, aceasta are mai multe laturi calitative care au fost condensate în tabelul de mai jos (după M. Moldovan [151]).

Așa cum rezultă din tabelul prezentat, integrarea este extrem de complexă. Se poate realiza, deoarece tineretul posedă resurse și capacități deosebite ce trebuie canalizate și antrenate în direcții foarte diverse. Prezintă importanță satisfacerea intereselor, a motivației proprii, pe de-o parte, iar pe de altă parte, obținerea unor rezultate în activitate care să răspundă pe deplin cerințelor societății. Integrarea profesională și socială deplină constituie pentru tineret nu numai o condiție de adaptare, ci și una de menținere a sănătății fizice și mintale, de dezvoltare armonioasă a personalității. P. Pânzaru [177] consideră diferențele dintre socializare și integrare ca fiind remarcabile.

Integrarea socială se realizează în mai multe direcții. Cea mai importantă din acestea este integrarea profesională. De altfel, problemele cele mai spinoase apar în domeniul acesteia. Aceste dificultăți izvorăsc atât din cauze obiective, cât și din motive subiective. Din categoria cauzelor obiective fac parte uneie deficiențe ce țin de organizarea locului și a procesului de muncă, neîndeplinirea sarcinilor de muncă, incompetența conducătorilor din întreprinderi (patronii sau sindicatele), atmosferă nesănătoasă în colectiv etc., iar printre cauzele subiective pot fi citate : necunoașterea reală a greutăților ce se ridică în activitate, formularea unor idealuri care depășesc posibilitățile profesionale de realizare, existența unor deficiențe pe linia pregătirii profesionale, deficiențe caracteriale etc. În literatura psihosociologică se relevă efectele și rolul atmosferei în colectivele de muncă ca factor determinant al angajării active a persoanei și al randamentului în activitate. Se știe că în colectivele de muncă încărcate de tensiuni, productivitatea nu se ridică la nivelul cerințelor întreprinderii și se realizează o slabă cooperare între membrii colectivului. Când conducerea întreprinderii nu se preocupă de realizarea unui climat psihologic pozitiv apar insatisfacții și lipsă de interes pentru problemele producției. În astfel de situații, tineretul fie că adoptă comportamente de apărare și izolare față de colectiv, fie că începe să manifeste fenomene de absenteism, dezinteres față de muncă, ignorarea problemelor colectivului ori forme de agitație, prin organele sindicale și presă, antrenarea T.V.-ului și a radioului, mișcări de stradă și chiar greve ale foamei. „Actualmente, nimeni nu se mai îndoiește de faptul că adaptarea omului la muncă — integrarea sa în cadrul profesiunii alese — depinde nu numai de calitățile și aptitudinile persoanei, ci și de condițiile sociale și psihologice ale vieții de întreprindere, acestea putând să stimuleze sau să frâneze „resursele" umane : interesele profesionale, spiritul creator și originalitatea, dorința de a depăși rutina. Astfel de condiții se referă mai ales, la structura și comunicațiile întreprinderii, regimul de muncă, securitatea muncii etc." [187, p. 169], spune pe drept cuvânt P. Pufan.

Există o serie de condiții care favorizează instabilitatea angajaților ce au un caracter mai mult sau mai puțin valabil, în diferite tipuri de întreprinderi. Unii autori se referă la aceste cauze, încercând o ierarhizare a lor. Ph. Mulleri și col. [154, p. 390—452] enumeră următoarele : 1) în recrutarea angajaților nu se au în vedere aptitudinile acestora ; 2) nu se satisfac toate promisiunile date angajaților la începutul încadrării lor ; 3) atmosfera din întreprin-

Forme de integrare
după autorii :

E. Williams				Warner Landeker			
INTEGRAREA CIVILIZATOARE Ajustarea la interesele și rolurile grupului de apartenență.	INTEGRAREA NORMATIVA Normele sociale se ajustează între ele și individul la ele.	INTEGRAREA SOCIALĂ Ajustarea grupurilor între ele și formarea unei societăți organizate.	INTEGRAREA CULTURALĂ Concordanța între normele unui sistem cultural și regulile între ele.	INTEGRAREA FORMATIVĂ Cadru normativ însușit și prezent în conduite.	INTEGRAREA COMUNICATIVA Însușirea normelor și mijloacelor simbolice și folosirea lor în comunicare.	INTEGRAREA FUNCȚIONALĂ Interdependențe de așteptări și acte ce rezultă din diviziunea sarcinilor.

dere este dezorganizată, conducerea inconsecventă, membrii colectivului se află într-o permanentă discordie ; și 4) se adoptă principiul favoritismului pentru promovarea în muncă și pentru acordarea stimulentelor. Printr-un studiu efectuat pe tinerii cuprinși între limitele de vârstă de la 17 la 26 ani, în 6 întreprinderi din capitală, profilați pe meseriile prelucrării metalelor prin așchiere (strungari, rabotori, frezori, mortezori etc.), s-a constatat că la baza fluctuației în muncă și a rezultatelor slabe în procesul de producție stau o serie de factori, dintre care amintim : a) slaba optimizare a factorilor psihologici ai muncii ; b) manifestarea neglijenței în atitudinea față de tineri, în acordarea stimulentelor și a promovării ; c) ignorarea meritelor personale și a rezultatelor bune obținute în activitate ; d) în distribuirea sarcinilor nu se ține seama de capacitățile tinerilor. La aceasta se adaugă e) slaba calificare profesională și, ca atare, imposibilitatea de a îndeplini sarcinile de producție și, în fine, f) atmosferă nefavorabilă în colectivele de muncă [91].

Fenomenele de mai sus pun în evidență faptul că tânărul se găsește într-o etapă complexă, dar fertilă de dezvoltare și afirmare a personalității. Condițiile concrete din întreprindere facilitează canalizarea aspirațiilor și a capacităților proiective în direcția valorificării și utilizării maxime în scopuri constructive. În caz contrar apar părăsiri de locuri de muncă (absenteism), căutarea altora mai favorabile, apoi a altora (fluctuația forței de muncă), fenomen relativ plin de consecințe pentru economie, cu efecte negative în nivelul de trai. Acest fenomen este mai activ în perioada de ritm intens de industrializare, datorită absorbției intense de tineret în întreprinderi încă nepregătite satisfăcător în a crea condiții de identificare profesională. Integrarea socială strâns legată de integrarea profesională pendulează la tineri între dorința de a găsi un colectiv deschis, receptiv, în care tânărul să se simtă legat de viață și de muncă și un loc de muncă în care să-i fie respectate și evaluate eforturile în mod corect și continuu. La modul concret, caracteristicile integrării profesionale ale tineretului sunt foarte dificile, impregnate de o oarecare tensiune.

Din unele lucrări pentru obținerea gradului didactic, efectuate sub conducerea noastră, care urmăreau o analiză a integrării a 64 de tineri absolvenți ai unei școli de copii orfani, între 1969—1974, în diverse profesii, s-a constatat că în 43,75% cazuri, absolvenții nu și-au schimbat profesia, deși majoritatea au trecut printr-un stagiu de perfecționare, calificare, câțiva au trecut să lucreze în sisteme de învățământ postliceal. Fluctuații de la primul loc de muncă se datorează, în primul rând, căsătoriei (12,50% cazuri), do-

rinței de apropiere de locul natal (26,56% cazuri). La un procent de 7,81% tineri, a doua schimbare a locului de muncă reunește cam aceleași procente din aceleași motive (căsătorie și apropierea de locul natal). Există și un procent de 1,57% reprezentând a treia schimbare a locului de muncă ce are loc în urma căsătoriei. Pregnantă a apărut în analiza răspunsurilor la un chestionar tendința de trecere din mediul rural în mediul urban a absolvenților, mai ales la generația din 1974. De altfel, în timp ce orientarea școlară se face în cadrul gratuității școlii, cel puțin pentru nivelul gimnazial și o parte a celui liceal, în multe țări, pe măsură ce se trece spre nivelurile superioare ale învățământului, intervin forme de selecție sau se pun în evidență filtre discriminative economico-sociale. Integrarea profesională se face, din aceste motive, în condiții de stres latent sau acut. Unele profesii antrenează un coeficient de stres mai mare decât cel ce decurge din competiție și scheme profesionale restrânse pentru nivelurile profesionale mai înalte. Există în mod individual grade de rezistență la stres. M. Măgureanu [141] a studiat această ipotetică rezistență printre care, într-un experiment ce stimula situația stresantă de examen, calcule mintale considerate eliminatorii la tineri sportivi cuprinși între 19 și 24 de ani (parașutiști) și (tirori) între 20 și 32 de ani. Experimentul a permis o înregistrare concomitentă a reactivității de repaus și de activitate intelectuală, frecvența cardiacă, amplitudinea pulsului, reacția electrodermală, electroencefalograme (ritmul alfa), ca și înregistrarea tuturor intervalelor de timp și a timpului de reacție (plus probe psihologice). Există o tipologie a caracteristicilor de rezistență la stres (hiperreactivii, normoreactivii și hiporeactivii).

O serie de autori, printre care Hall, Schneider și Nygren [98], semnalează fenomenul denumit „șocul realității" în contactul cu lumea profesiunilor la tineri. Integrarea în muncă este plină de surprize și dominată de un anumit grad de anxietate, deoarece în întreprinderi și locuri de muncă expectația față de noii veniți are componente de relativă anulare provizorie a întregii biografii de eforturi școlare în favoarea unor însușiri prezumtive de altă natură. Stadiul deciziei în alegerea profesională a locului de muncă a cuprins în prealabil numeroase alternative, dictate de numeroși factori. Soelberg (1966) [214] consideră că decizia se realizează și clarifică treptat în subconștient înainte de a se clarifica pe planul conștiinței.

Referindu-se la gradul de maturitate în alegerea carierei, John O. Crites [54] a definit maturitatea în termenii a patru factori : 1) consecvența alegerii profesiei ; 2) realism al alegerii carierei ; 3) competență în cariera aleasă ; 4) maturitate a atitudinilor alegerii.

R. W. White [276], care a insistat asupra faptului că acordul dintre expectația și perceperea capacității profesionale prezintă mare importanță, a arătat că dacă se formulează sarcini profesionale clare și evidente, tânărul ce intră într-un loc de muncă dezvoltă aspecte noi ale sinelui din aria profesională și se realizează o creștere profesională.

Tiedeman și O'Hara (1963) [255] consideră că după alegerea particularizată a unei profesii, implantația duce la reducerea disonanței (a conflictelor interne determinate de atracția alternativelor) și ajută la conștientizarea faptului că s-a făcut decizia. Acest stadiu al implantației poate să dureze — alternativele fiind dictate de numeroși factori.

Se pare că noțiunea de „integrare" a fost formulată prima dată la conferința UNESCO de la Havana din 1956 și a fost acceptată și utilizată intens după această dată. Într-o lucrare mai recentă [64] există câteva observații interesante privind această problemă. Oricum, integrarea trece prin câteva stadii — care ar putea fi văzute ca trepte gradate de integrare — (acomodarea, adoptarea, participarea și integrarea propriu-zisă). În timpul parcurgerii acestor stadii, are loc și o modificare a motivației de rol. Se trece de la acceptia de tip supunere, în care acționează motivația de recompensă și comportamente reglate din exterior, la motivația de autorealizare (din ultimul stadiu), în care se exprimă comportamente reglate dinspre interior (autoreglare). Victor Târcovnicu a observat și el etape, forme și ritmuri ale adaptării elevilor din școlile profesionale, la viața urbană, școlară și industrială (deci un cadru mai larg).

D. C. Miller și W. H. Forn [145] se referă la așa-numitele situații ocupaționale treptate și progresive. El descrie patru astfel de situații și tipurile de profesioniști mai frecvente — corespunzătoare :

1) Profesioniștii cu paternuri stabile. Aceasta este situația în care se trece de la școală la întreprindere (muncă). În această situație se află mulți profesioniști care lucrează toată viața într-un singur loc.

2) Profesioniștii cu paternuri de carieră convențională se exprimă în situațiile în care se fac câteva încercări, apoi are loc integrarea într-o profesie stabilă, cei mai mulți manageri au avut această evoluție.

3) Situația de paternuri instabile. În acest caz se află persoanele ce nu se stabilizează niciodată, încearcă tot alte servicii. S-ar părea că au o mai largă și instabilă atracție profesională decât cei legați de o singură profesie.

4) În sfârșit există profesioniști cu paternurile de alegere multiplă — aceștia au o disponibilitate profesională largă.

La tinerele fete, alegerea profesiunii este mai complicată. Există, după denumirea dată de Epstein, barierele ocupațiilor de bărbați care sunt încă lejer restrictive. Rolul de soție apoi cel de mamă încarcă tensional timpul femeilor care se integrează profesional. Din acest motiv, tinerele fete trăiesc integrarea profesională mai cu anxietate. Horner [101] relatează faptul că anxietatea este mai puternică după insucces la femei decât la bărbați, iar ieșirea din performanță se trăiește dramatic. De altfel, chiar în situații de succes, la femei persistă o ușoară anxietate. Din aceste motive, femeile preferă situația în care statutul profesional este mai relaxat.

Dar adaptarea la muncă și la cadrul ei general este, adesea, dificilă. Fluctuația forței de muncă constituie expresia acestui fapt. Maria Moldovan [151] diferențiază o fluctuație latentă a forței de muncă și una reală. Fluctuația latentă se manifestă prin intenția schimbării categoriei, locului de muncă în întreprindere și dorința de schimbare a profesiei — și a întreprinderii. A operat comparativ pe femei cu deficiențe auditive și fără. În tabelul 23 s-au dat rezultate în % la această problemă — pe vârste (în 1977, 1978).

Tabelul nr. 23

Categorii	Vârstă (ani)					
	sub 20 ani	21—25	26—30	31—35	36—40	41—60
Cu deficiențe de auz	21,2	26,0	7,1	5,8	2,2	2,0
Fără deficiențe de auz	23,9	25,0	10,0	4,4	6,4	10,0
Total	45,1	51,0	17,1	10,2	8,8	12,0

După cum se poate lesne observa, până la 35 de ani este cea mai mare fluctuație cu punctul de vârf între 21 și 25 de ani, vârstă la care începe stabilizarea, ceva mai evidentă la femeile cu deficiențe de auz decât la auzitoare.

Dealtfel, câștigul mediu al femeii față de câștigul bărbaților este legal mai mic într-o serie de țări, cum ar fi: pentru 1975 în Danemarca, cu un decalaj de 17,7, în Suedia cu 16,2, în Finlanda cu 28,4, în Anglia cu 39,3, în Elveția cu 34,6 și în Germania cu 29,2.

Fluctuația latentă în aceeași întreprindere este relativ diferită, după M. Moldovan. Doresc schimbarea locului de muncă în aceeași

întreprindere 43,1% femei hipoacuzice și abia 5,0% femei fără deficit auditiv. Doresc schimbarea meseriei 10,2% femei hipoacuzice și 21,2% femei fără deficit de auz. Pretențiile și autoevaluarea femeilor cu deficit auditiv sunt mai reduse. Doresc schimbarea locului de muncă și a profesiei 9,0% femei cu deficit de auz și 13,1% fără și, în fine, doresc schimbarea întreprinderii 2,0% femei hipoacuzice și 40,3% femei fără deficit de auz, fapt ce pune în evidență mobilitatea latentă de aspirații a acestora din urmă.

Evident, felul de a privi problema randamentului este simplu și general la tineri. Totuși, ei se referă în subtext la trei feluri de randament. La randament-productivitate ce exprimă cantitatea de materie primă necesară pentru a obține o producție definită, apoi la randamentul financiar, care se referă la măsura în care creșterea investițiilor dintr-o întreprindere permite o creștere a producției (investiții de tehnologii și mașini noi mai productive). În fine, există randamentul-muncă ce se referă la cantitatea de produse obținute datorită muncii umane într-o unitate fixă de timp.

Deși progresul (viteza cu care se depășesc dificultățile și se pun la punct noi tehnologii, idei, produse) este un bun al întregii omeniri, există o inegalitate a ritmului lui și a tehnicii pe națiuni, o încorporare inegală a progresului științific în diferite domenii tehnice și o inegalitate a dezvoltării științei în diferite ramuri, ceea ce creează diferențe sensibile de adaptare în muncă.

Firește, există o dimensiune mai subtilă a muncii ca relație dintre om și natură. Hegel sublinia cândva că, grație uneltelor sale, omul posedă putere asupra naturii exterioare, pe când prin scopurile sale el este mai degrabă subordonat ei. Opinia cu privire la policalificare este de asemenea diversă; 15,75% dintre tineri consideră că prin policalificare are loc o dezvoltare a societății (deci o consideră ca atribut al progresului), 37,5% consideră policalificarea ca o abilitate mai largă față de producție, iar 18,75% se referă la caracterul utilitar pragmatic al policalificării (se poate trece mai ușor de la un loc de muncă la altul, în aceeași întreprindere).

De altfel, o serie de studii pun în evidență o relație relativ slabă între satisfacția în muncă și performanță. Zissu Weintraub a făcut studii ce confirmă această idee și a citat o serie de lucrări care au surprins același fapt. Autorul citat se raliază la ideea că motivația în adaptarea și integrarea profesională are două laturi: o latură care se centrează pe aspecte și elemente dorite și altele ce se centrează pe trebuința funcțională de activitate. În aceeași ordine de idei, Zissu Weintraub, I. Florea, G. Ohanesian [175, p. 127—129] consideră, în urma unor studii privind persoane integrate în

activități repetitive, că nesatisfacția în muncă are mai mare importanță decât satisfacția, deoarece acționează mai complex și influențează performanțele.

Printre defectele evocate ca implicate în nerealizarea pe plan profesional au fost trecute egoismul, lenea, minciuna, lăudăroșenia, aroganța, duritatea și alcoolismul.

5. PROBLEMELE DEZVOLTĂRII FAMILIEI TINERE

Opinia cu privire la familie a fost relativ nuanțată la tineri. Pe primul loc se află buna înțelegere, stima reciprocă, sprijinul convivilor. Copiii se consideră ca fiind factori de coeziune familială. În studiul lui P. Dumitru Stoica s-a evidențiat opinia tinerilor cu privire la muncă, opinie departajată în patru categorii. Majoritatea au considerat că munca are un rol vital de eliberare (autonomie) și dezvoltare a omului (64% din tineri). O categorie nu neglijabilă a considerat că munca oferă un teren de afirmare profesională, socială și politică (21,87%). A treia categorie de tineri (10,93%) a considerat ceva mai restrictiv rolul muncii, referindu-se doar la autodezvoltare, la împlinirea de sine a personalității prin formarea de trăsături pozitive de caracter, iar ultima grupă (4,70%) a considerat munca doar ca mijlocul prin care se asigură existența materială.

Problemele căsătoriei constituie, de asemenea, una din situațiile de anxietate latentă și de solicitare a integrării. Relațiile de căsătorie sunt din cele mai complexe. Vârsta celor mai frecvente căsătorii este aceea sub 20 de ani la fete și apoi de 20—24 de ani, iar băieții între 20 și 24 și 25—29 de ani (în 1960), fenomen ce s-a deplasat ușor sub vârsta de 20 de ani la fete în 1965, cu o ușoară creștere a căsătoriilor cu tineri cuprinși între 25 și 29 de ani, situație ce se accentuează după anul 1975 ; ca atare, se manifestă o ușoară tendință de mutare a căsătoriei tinerelor fete spre vârstele 20—25 ani cu tineri de aceeași vârstă și pe următorii cinci ani*. Mai mult ca sigur că acest fenomen se datorează prelungirii școlarității feminine. Instituția căsătoriei este foarte solidă, dar pune probleme de adaptare a mentalității celor doi parteneri, a caracteristicilor dobândite, gusturi, deprinderi, stil de viață, mici manii, preocupări, atitudini și nivel de cultură etc. În anul 1938, Terman a făcut un prim studiu exhaustiv (792 perechi) asupra acestei probleme, urmat de studiile din 1939 ale lui Burgess și Cottrell (526) și în același an Kelly a studiat 82 de cupluri. În genere, în toate

* Datele sunt după *Anuarul statistic din 1977*.

studiile de acest gen (studiile pe bază de chestionare de opinii) a reieșit că predicția căsătoriilor reușite implică lipsa de conflicte grave și persistente cu părinții, educatorii, interrelaționării în copilărie și adolescență*.

În ultimii 25—30 de ani se manifestă mai mult interes privind pregătirea pentru căsătorie a tinerilor. În unele țări s-au constituit oficii de consiliere privind căsătoria. De obicei, perioada de logodnă este o perioadă de acomodare a celor doi parteneri. Există însă tendința de a se scurta logodna. În condițiile societății moderne căsătoriile tinere (între studenți și între tinerii muncitori) au început să se omogenizeze din punctul de vedere cultural, datorită creșterii nivelului general și performanței de școlarizare.

Studiile lui N. Mitrofan și Iolanda Mitrofan, ca și cele ale Aureliei Ionescu, precum și unele simpozioane pe temele psihoterapiilor au contribuit la răspândirea de psihoterapii de familie.

Factorii economici, spațiul locativ constituie nu numai cadrul în care se organizează viața tinerei familii, dar și cadrul aspirațiilor, dorințelor și antrenării posibilităților, angajarea de economii, deprivări etc. În cadrul căsătoriei apar și probleme legate de educarea și experiența socială, a fiecăruia din cei doi parteneri ai cuplului. Există o foarte bogată și complexă literatură de specialitate în această problemă în diferite țări cum ar fi Suedia, Franța, R.F.G. și S.U.A. Datorită unor dificultăți care se manifestă pe acest plan, s-au dezvoltat terapiile de familie. Numeroși sunt autorii care pun în evidență faptul că, în cazul căsătoriilor se manifestă pregnant alegerea dintre alternative pozitive și foarte atractive. Căsătoria poate dezechilibra tânărul sau tânăra sau poate să le creeze o condiție de energizare a activității, o stare de echilibru. Aceasta poate să se accentueze odată cu nașterea primului copil în familie. Mulți consideră acest eveniment ca un șoc pentru ambii parteneri tineri. În genere, tinerele fete căsătorite (la 19, 20 de ani) consideră căsătoria ideală la 22 de ani, ceea ce înseamnă că manifestă un vag sentiment că s-au grăbit în propria decizie. Același tip vag de stare tensional-depresivă se manifestă la tinerele cu 2—3 copii născuți în perioada cuprinsă între 18 și 26 ani — tinere ce se simt debordate de sarcini și de neprevăzutul implicat în creșterea copiilor. Această

* Există o creștere a divorțurilor mai semnificativă după 6 ani de căsătorie și după 10—11 ani, fapt ce indică o intrare în criză a familiei. Probleme deosebite pun și despărțirile din primul an de căsnicie (incapacitate de adaptare). În toate cazurile se creează distanțări între soți ori părăsiri ale familiei (mai ales de către soți), chiar dacă familia are 1 sau mai mulți copii.

concluzie s-a desprins dintr-un studiu efectuat pe 8 000 de tinere salariate din toate ramurile industriale, studiu efectuat de Alexandru I. Bejan [10].

Şi decizia de a avea primul copil este relativ încărcată de anxietate latentă. În acelaşi timp există mai ales la tinere, mai mult ca la tineri, o mai puternică dorinţă de a avea un copil ca un fel de suplimentare a legăturilor afective din căsnicie — şi atragere a soţului în responsabilităţi mai complexe. Acest fenomen este mai evident în familiile în care femeile tinere constată că nu pot avea copii decât în urma unor tratamente complicate.

În perioada de gestaţie (sarcină), atât la primipare* (tinere aflate la prima sarcină), cât şi la multipare (tinere aflate la al doilea sau al treilea copil) se manifestă atât disconfort fizic, ce favorizează tendinţe impulsive, de tip obsesiv, stări depresive şi alte tendinţe de normalitate marginală, cât şi anxietate de fond, episodic intensificată, mai ales la gestantele multipare care au avut avorturi repetate spontane, fără cauze organice determinate. Studierea a 90 de gestante multipare din categoria acestora din urmă prin examen clinico-psihologic, un chestionar cu 16 itemi, testul familiei, chestionarul de anxietate Cattell şi analiza viselor, efectuate în 1975 la un spital din Bucureşti, a pus în evidenţă în afară de stările de fond mai sus menţionate, o stare tensională suplimentară conturată în jurul efortului conştient, aproape obsesiv, de împlinire până la capăt a sarcinii (cu spitalizare aproape pe toată perioada de gestaţie), dar şi o rejecţie inconştientă, întreţinută de emoţionalitatea şi experienţa colectată prin celelalte situaţii de gestaţie traversate, imposibilitate de identificare cu rolul maternal şi culpabilizare din frica de a pierde afecţiunea celor din jur şi mai ales a soţului [141, p. 207—208]. De altfel, şi gestantele normale au momente de disconfort adeseori în primele luni şi uşoare stări depresive în ultimele luni.

Sarcina, apoi naşterea primului copil, lactaţia şi procesele fiziologice ce însoţesc maternitatea sunt condiţionate social. Atitudinea faţă de copil ca şi de întreaga gamă de situaţii implicate în maternitate sunt legate de gradul în care primul copil, şi apoi al doilea sunt doriţi sau rejectaţi subconştient. Neplăcerile din timpul sarcinii pun adeseori în evidenţă dependenţa excesivă maternală în copilărie, adeseori şi o oarecare reacţie de distanţare sexuală. Există câteva momente de creştere a anxietăţii şi depresiuni uşoare la 4, 6, 7 zile şi mai ales câteva săptămâni înainte de naştere. Durerile

* Familia fără copii se numeşte cuplu.

din timpul naşterii pot fi intensificate datorită anxietăţii. Experimentarea durerii fără naştere are la bază anularea anxietăţii prin sugestie şi cunoaştere. Desigur, după naştere începe o perioadă relativ lungă de griji legate de alimentaţia copilului — de fluxul lactaţiei, creşterea greutăţii copilului. Se vorbeşte foarte mult de dependenţa copilului de mamă. De fapt dependenţa mamei de copil este tot atât de mare. Ea se realizează nu numai prin alăptare şi transferul laptelui fluid în corpul copilului, ci şi prin componentele active numeroase ce însoţesc acest proces. Prima comunicare a copilului cu mama are loc în timpul suptului. Faptul că acesta se produce cu o oarecare aviditate din partea copilului sau cu nerăbdare, mici crize de ţipete, cu scurte momente de pauze etc. deranjează tânăra mamă.

De fapt, chiar copiii eutrofici realizează relaţii de comunicare diferenţiate cu mama abia după 2—3 săptămâni, până atunci mama tânără este, în genere, adesea tulburată de lipsa de comunicare a copilului altfel decât prin supţiune şi micile episoade ale acesteia. În actul de supţiune se conturează forme de afecţiune şi se direcţionează strategii de organizare de confort maximal al copilului. Creşterea în greutate a copilului — instaurarea CNV (comunicării nonverbale) creează mamei siguranţa afectelor pozitive ale îngrijirii copilului şi instalează calmul fericit al maternităţii, renunţarea fără regret la numeroase dorinţe, obiceiuri, distracţii.

Desigur, copilul mic găseşte de cele mai multe ori un stil şi o structură familială. Prezenţa lui devine însă o condiţie nouă de fond a reorganizării familiei. Iulian Segal şi Herbert Yahres (1979) au studiat aceste relaţii, preluând o idee a cărei paternitate se atribuie lui G. Beteson [2] (1977), teoreticianul tezelor „double bind". În esenţă, după naşterea copilului acesta se va adapta la condiţiile generale ce emană din viaţa şi structura familiei, dar concomitent, familia se va adapta nu numai la prezenţa copilului în contextul ei, ci şi la caracteristicile personale ale copilului nou apărut. Unii copii sunt dificili, dorm greu, nu mănâncă, plâng mult, nu stabilesc uşor relaţii cu cei din jur chiar dacă mama lor este o persoană delicată şi echilibrată. R. Bell [3] a insistat asupra diferenţelor mari care există între copii, chiar aceia care sunt veseli în primele săptămâni, sau care sunt eutrofici. Acei copii care sunt veseli de felul lor, surâd uşor şi repede, stabilesc uşor relaţii cu cei din jurul lor, provoacă cel puţin câteva condiţii de optimizare a mediului familial. Dintre acestea citâm : a) creează momente de bucurie şi fericire legate de spectacolul creşterii lor ; b) atenuează tensiunea unor stări de disconfort provocate adulţilor (din familie) de factori extrafamiliali ; c) creează părinţilor încredere în rolul lor parental ;

d) creează părinților un punct de focalizare a dorințelor de perpetuare a momentelor de încântare ce le resimt, reenergizând întregul lor fond acțional ; e) proiectează în viitor dorința ca prin copii să trăiască mai bine și frumos destinul existenței umane ; f) securizează atracția față de familie ca un adevărat cămin.

Foarte de timpuriu copilul sesizează aceste aspecte de „structură" și „climat" al familiei și se adaptează acestora. În contextul adaptării, mama devine pentru copil ecran de referințe și securitate în primele etape ontogenetice, deoarece ea satisface trebuințele vitale ale copilului, ca și trebuințele fundamentale de a fi iubit, tot ea creează cadrul primar al interdicțiilor.

Am putea considera confortul și echilibrul psihic al familiei ca valoare evaluativă, raportând numărul de tensiuni ce o caracterizează într-o unitate de timp dată, la structura și numărul interrelațiilor afective dintre părinți și copii. Analiza totală a confortului psihic al familiei ar trebui să cuprindă și relațiile copii-copii. Există o evoluție a acestor variabile. Mulți autori consideră că studii concrete valide sunt foarte greu de realizat pe acest plan.

Planul adaptării părinților la prezența copiilor este animat chiar de copil prin inflația tot mai mare a dorințelor, a atracției obiectelor, a curiozității, a dorinței de mișcare și de a fi asistat ale copilului. Această erupție a subiectivității, foarte evidentă după 7—8 luni, a copilului se izbește de disponibilitățile de timp și independență ale mamei (mai ales). Copiii mici au timpul și ritmul lor de relaționare. Treptat, se dezvoltă dorința de a efectua singur tot felul de activități. Adulții își intensifică treptat inciziile brutale în activitățile pe care copilul vrea să le finalizeze (deoarece contravin flagrant regulilor familiei) și dintre acestea ar fi dorința copilului de a trage fața de masă, de a arunca toate obiectele dintr-un sertar deschis etc. Astfel, copilul se izbește de o altă forță a adultului, interdicția, exigența, iar adultul sesizează dificultăți deosebite privind educația copilului.

Tipologii ale tineretului. Există numeroase încercări de clasificare a tinerilor. Fără îndoială, structura profesiunilor creează o amprentă diferențială discretă. Tot atât de discret se creează diferențieri prin densitatea (prezența sau absența) de roluri paternale și matrimoniale și, în fine, statutul social (locul în ierarhia profesională) constituie un factor discret de diferențiere. Un tânăr sau o tânără care au luat unul sau două brevete de invenție — sau altul, care este expert regional pe ramură de producție, exprimă o componentă psihoindividuală specifică-pregnantă. Interesează însă și alte criterii. Tipologiile cunoscute ale lui Jung

(extravertiți și introvertiți), preluate în mai toate tipologiile moderne, tipologia lui E. Kretschmer [116] în *autist*, interiorizat, schizotim ; *picnicul* de statură medie cu gât scurt și masiv, piept și pântece ușor proeminent, instabil emotiv, lipsit de voință ; *ciclotim*, de statură mijlocie, bine legat, puternic, cu o oarecare lentoare și flegmatism și *displasticul*, amestecat, se pot bine și ușor observa la tineri. Petre Datculescu [58] atrage atenția asupra tipologiei lui Hans Weneke și W. Jaide. Hans Weneke pune la baza diferențierii tipologice atitudini de contact cu lumea. Pe această bază el diferențiază pragmaticii, primitivii și receptivii spiritual. Pragmaticii foarte numeroși printre tineri, se caracterizează printr-o bună adaptare, o vizare directă a succesului care reprezintă acoperirea valorii. Printre pragmatici se diferențiază tipul dominat de problemele muncii profesionale și cei dominați de mirajele lumii ludice (distracții).

Categoria primitivilor, puțin numeroasă — este a tinerilor care fiind maturi biologic, nu ajung psihologic, la același nivel. Unii sunt imaturi psihic genetic — alții din condiții de deficit de alimentație culturală. Primii, mai puțin avantajați, răspund foarte puțin la condiții de suplimentare educativă. A doua categorie poate recupera parțial handicapul cultural, dar adesea păstrează un primitivism structural și o mimare caricaturală a adulților. Categoria celor receptivi spiritual este pozitiv încărcată cu o structură echilibrată a personalității și cu multă creativitate.

Tipologia lui Walter Jaide [108] operează cu mai multe criterii, dintre care și cel al alegerii profesiunii. În acest context, el diferențiază : dezinteresații, vag interesații și conștienții de scop. După criteriul emancipare-conservatorism diferențiază trei tipuri cu câte două variante fiecare : naivii, conservatorii, (răbdători, păstrători nereceptivi), dezinteresații detașați (emancipați), investigatorii decișî (în permanență căutare de sine și de atitudini noi).

Jaide operează și cu criteriul angajării social-politice. Din acest punct de vedere, el delimitează tipurile angajați, interesați, indiferenți, sceptici și destructivi. Termenii de descriere a acestor tipuri nu depășesc sensul termenilor pe care se departajează.

Totuși, foarte numeroși autori relatează faptul că până la 24 de ani tineretul este extrem de eterogen. L. Rosenmayer, comparând această vârstă cu aceea dintre 13/14 ani o găsește mai stabilă, datorită faptului că în a doua, diferențele de maturizare sunt mai mari. Aceiași autori au reținut însă și observația făcută de F. Neidhari, că eterogenitatea de integrare socială a tineretului de

20—24 ani este foarte mare — ceea ce a făcut pe primul să considere vârsta cuprinsă între 20 și 24 de ani ca prelungire a adolescenței.

Pentru perioadele de la 25—35 de ani, caracteristicile latente legate de subidentitatea profesională, parentală, de activități social-culturale și maritală se exprimă drept criteriul din ce în ce mai pregnant.

Nu putem ignora din această trecere în revistă discuțiile privind numeroasele fațete ale diferențelor mai pregnante, fără a ne referi la un studiu privind personalitatea prin intermediul testului Szondi și aplicarea acestuia la diferite vârste [236, p. 433—446]. În ceea ce privește analiza factorială și vectorială a rezultatelor la acest test proiectiv — se pun în evidență între 20 și 24 de ani și în continuare constituirea trebuinței de afecțiune, trebuința pentru cultură evidentă la băieți până la 29 de ani. Se manifestă conform reacțiilor din vectorul P. trebuințe etice, evitarea situației de a se da în spectacol, pudoare și cenzură morală riguroasă, capacitate de a se stăpâni, impulsuri situative moderate, dar și o tendință de a ține cont de punctul de vedere al altora. Eul spiritual este evident între 18 și 30 de ani, iar reacțiile de detașare și acroșaj afectiv sunt mai prezente după 25 de ani, când se diferențiază.

Câteva probleme speciale. Desigur, există și o serie de aspecte legate de comportamentele atipice sau a celor deviate moral și social. Problemele infracționismului — și ale variantelor sale — nu pot fi lăsate la o parte. Cum s-a mai menționat, cifra neagră a infracționismului este greu de cunoscut, pe de-o parte, din cauză că victimele înseși renunță din diferite motive să semnaleze infracțiunea — multe situații se clasează din lipse de probe etc., iar pe de altă parte nici chiar infracționismul legal nu este suficient de clar. Există nevinovați pedepsiți în unele cazuri și vinovați scăpați abil printr-un proces nu suficient de bine condus. În orice caz, se consideră că infracționismul se modifică odată cu vârsta. În acest sens, tinerii marchează o incidență a infracționismului care atinge o culme absolută în faza de la 25 la 30 de ani, urmând o descreștere la vârstele ulterioare. În fazele adolescente domină atentatele împotriva proprietății (furtul), abuzul de încredere la tinerii adulți (30 ani); furtul scade după 25 de ani, escrocheria atinge vârful statistic la 21 ani, abuzul de încredere crește brusc peste 32 de ani și scade abia după 35 de ani, spargerile și furturile calificate cresc între 32 și 33 de ani, iar delincvența în domeniul moravurilor începe în jurul vârstei de 16 ani, crește până la 30 de ani și scade lent. Violența

împotriva persoanelor e mică la adolescenți, crește mult la tinerii adulți (inclusiv delincvența rutieră).

Curba delincvenței feminine este mai lentă în ceea ce privește versantele de ascensiune și scade mai puțin rapid ca aceea a delincvenței masculine, fiind totuși totdeauna sub aceasta.

Cauzele delincvenței și ale creșterii acesteia la vârstele tinereții sunt multiple.

Numeroase studii evocă, influențele nefaste ale condițiilor de adaptare, influențe ale unei familii dezorganizate, certate cu legea, lipsă de statut ocupațional, alcoolismul, o proastă structurare a laturii emoționale a personalității, lipsa simțului de responsabilitate și a educației, indicatori de agresivitate manifestă și latentă, inteligență nealimentată educațional și convertită spre delincvență etc. În genere, se consideră că cea mai dramatică perioadă pentru bărbați este între 20 și 25 de ani. Este o perioadă de contradicții, de integrare în sisteme de gratificații cu resturi de agresivitate de tipul celor din copilărie. O a doua perioadă încărcată se conturează spre sfârșitul etapelor de adult tânăr (35 de ani). Este o perioadă de repliere și bilanț, de scădere a ardorii intimității și de înlocuire cu mai multă tendință spre confort. Totodată este o perioadă de creștere a stărilor nevrotice și a căutării de noi repere în viață și activitate, de sesizare filozofică a rosturilor vieții și uneori de sesizare a „ratării" sau a pierderii unor oportunități.

6. DIFERENȚELE PSIHOLOGICE DINTRE CELE DOUĂ SEXE

Copiii mici nu se prea sinchisesc de faptul că sunt băieți sau fetițe. Există însă o continuă presiune socială de mentalitate, privind diferențele, făcute de către membrii familiei, de către oamenii de pe stradă, cei din grădiniță etc.

— Trebuie să fii mai liniștită, ești doar fetiță.

— Nu te purta ca o fetiță, ești doar băiat... se spune adesea.

Între 5—11 ani, diferențele dintre fetițe și băieți, prezente la vârstele mici, se atenuează și se diminuează. După 10—11 ani, acestea se accentuează tot mai mult, impuse și de profundele schimbări legate de procesul dimorfismului sexual, cu efectele sale secundare și primare. În general, lucrările de *psihologia vârstelor de creștere* neglijează, relativ, aceste diferențe sau le parcurg foarte repede. S-au efectuat însă în ultimii ani numeroase studii ce se referă la diferențele psihologice, legate de personalitatea feminină și masculină ce se formează încă din pubertate și adolescență și devine

relativ evidentă în perioadele tinereții : și ale maturității. Eleanor Maccoby și Carol Jacklin (1974) au făcut o complexă inventariere a diferențelor psihice dintre cele două sexe. Unele completări și validări au fost efectuate de Evelyne Sullerat și Iudith Hall. Iată aspectele mai semnificative ale acestor diferențieri.

Tinerele sunt mai sensibile la stimuli vizuali colorați, la sunete și zgomote, și au tactul bine dezvoltat. Ele au abilități manuale mai mobile, rapide și coordonate (sunt foarte bune dactilografe). Femeile au aptitudini verbale mai pregnante și suportă, adesea, mai ușor stresurile.

Băieții au sensibilități spațio-vizuale mai dezvoltate, au aptitudini matematice, mai ales în adolescență, capacități de abstractizare evidente. În schimb, au o mai mare agresivitate și mobilitate evaluativ-ralâ și mai fragilă (delincvența minoră și criminalitatea sunt mult mai accentuate).

Buchbauer a semnalat un impact mai mare la stres, la femei, în legătură cu schimbări și evenimente neașteptate. Tendințele depresive sunt mai frecvente și mai puternice la femei și la tinerele fete. Băieții manifestă predilecții mai mari pentru obiecte, fetele și femeile, pentru colecționarea și utilizarea acestora. În schimb, fetele și femeile suportă mai greu impolitețea. St. Hull a studiat peste 10 000 de persoane de ambele sexe, care au fost ulterior reluate și confirmate. În alte cercetări, se remarcă faptul că tinerele și femeile au rezultate ceva mai bune la testele de fluiditate, la cele de comprehensiune verbală, inclusiv în ceea ce privește capacitatea de a cânta corect. Au, de asemenea, o bună memorie vizuală. Băieții și bărbații au o afectivitate mai controlată, mai realistă, au mai multă obiectivitate, rezultate mai bune la testele de percepție în profunzime și la cele de vedere labirintică. Femeile și tinerele au o mai activă intuiție, sunt mai sensibile și mai romantice. La fundația Johnson O'Connor au fost testate, pe planul dezvoltării creativității, 715 femei. În genere, capacitatea lor creatoare medie a depășit cu 25% pe cea a bărbaților. Și din studiile realizate de M. Edwin, J. Mac Ewan, M. Paterson (New Jersey) a reieșit o superioritate a creativității (la fluiditatea ideilor) cu 40% (potențial superior al creativității la femei și tinere, pe un grup de 32 eleve ale unei școli superioare, aflate în ultimul an). Studiile lui A. P. Osborn confirmă această situație. Osborn remarcă faptul că femeile sunt mai creative în activitățile zilnice, au o mare ingeniozitate, în impodobirea interioarelor, a grădinilor, în alegerea materialelor, în alegerea cadourilor interesante și plăcute.

În tabăra celor care ripostează, Harvey C. Lehman (Univ. din Ohio) consideră, pe bună dreptate, că bărbații și băieții au efectuat incomparabil mult mai multe invenții și și-au adus aportul în mai toate domeniile creativității umane.

La această problemă există un răspuns preluat de numeroși autori. Femeile au început doar în ultima sută de ani să se implice în domeniile de creativitate tehnică și științifică. Ar fi deci doar la început. P. Torrance și G. A. Milton au găsit fie o relativă egalitate de performanțe la cele două sexe, fie o performanță mai mare la bărbați, dar în alte privințe la femeile cu masculinitate accentuată.

Egalizarea drepturilor sociale și civice ale femeilor, accesul lor masiv la școlarizare și la viața-economică, politică și culturală (și mai nou și sportivă), exercitarea de profesii chiar foarte dure (în perioada celui de al doilea război mondial) au acționat, mai ales, asupra trăsăturilor de masculinitate-feminitate, ceea ce face să nu mai apară atât de accentuate diferențele. Femeile au câștigat și câștigă continuu în inițiativă, îndrăzneală, stăpânire de sine, forță, iar tinerii și bărbații au câștigat și câștigă, în diferențieri de finețe, au atitudini mai flexibile, o intuitivitate, accentuată, activități ordonate. Există și contaminări vestimentare, de coafură etc. Observații interesante în aceste probleme au formulat Vasile Vâleanu, Constantin Daniel, în lucrarea „Psihosomatica feminină" (1977). La femei depresia este problema esențială, iar marginalizarea pe plan social este cauza principală. La 30 ani, femeile trec printr-o criză de identitate (procesul câștigării identității sociale este mai sinuos decât la bărbați). La 40 ani, aceștia din urmă trec și ei printr-o criză de identitate, criză legată de bilanțul realizărilor și nerealizărilor față de idealurile din perioadele adolescentei. Poate că problema în jurul căreia s-au dus cele mai numeroase discuții a fost aceea a volumului mai mic al creierului femeilor față de cel al bărbaților. D. McGiuness și Probram au subliniat faptul că, raportând volumul creierului feminin la celelalte valori antropometrice, apare o relație discret favorizantă, privind creierul feminin. Dar chiar și așa, cu un volum al creierului mai mic și cu forme hormonale diferite, femeile au un potențial excitat (P.E) cerebral mai amplu la stimulenți diferiți și au, în genere, o superioritate în privința coordonării, preciziei și alegerii rapide. Iudith Hall (1978) consideră că femeile au o intuiție mai fină de captare a informației nonverbale (N.V.) vehiculată, mai ales, prin mimică, ritm și ton al vocii și atitudinii corporale. Mișcarea de emancipare feminină, în România, a atras atenția prin anul 1876 (Ciurcea P.). În 1888, prima femeie a absolvit cursurile Facul-

tăţii de Litere şi Filozofie din Bucureşti. În 1913 asociaţia „Emanciparea femeii" a formulat modificarea legilor ce prevedeau restricţii juridice şi civile pentru femei ; ele cereau independenţa economică a femeii măritate asupra avutului ei, admiterea femeilor în profesiuni liberale cu salarii egale cu ale bărbaţilor în toate domeniile, combaterea prostituţiei, egalizarea în drepturi politice. Mişcarea femenistă s-a revigorat după anul 1919. În 1921, problema egalităţii în drepturi a femeii a fost inclusă în programele legislative. În 1946 a avut loc primul congres al femeilor (4—8 martie), iar în 1948 s-a promulgat legislaţia egalităţii constituţionale. După 1989 a avut loc o discretă marginalizare a femeilor (scoaterea lor în şomaj a fost mai mare, implicarea în posturi politice şi sociale mai redusă). Probabil va exista o schimbare pe acest plan dată fiind tot mai larga angajare a femeilor în viaţa socială şi profesională (inclusiv economică) în ţările dezvoltate.

Capitolul VIII

PERIOADA VÂRSTEI ADULTE

1. PREZENTARE GENERALĂ

Aparent neseismice, vârstele adulte au fost mai puţin decupate analitic în stadii de dezvoltare psihică. Multă vreme s-a considerat că psihologia generală este până la urmă o psihologie a adultului. O astfel de opinie există în mai toate lucrările de psihologie generală, până prin ultimele două decenii. În ultima vreme, astfel de lucrări cuprind o cantitate din ce în ce mai mare de materiale de raportare la copii şi adolescenţi. În schimb, lucrările de psihologie socială au o mai mare atenţie faţă de vârstele tinere. În mod încă restrâns au apărut lucrări ce au în atenţie, în exclusivitate, vârstele adulte şi cele terminale. În aceste condiţii, există totuşi o mare cantitate de referiri la vârstele adulte, chiar în studiile privind psihologia vârstelor de creştere. E vorba de un fel de raportare latentă a evenimentelor implicate în dezvoltarea psihică ontogenetică la punctul de vârf adult. Desigur, în astfel de situaţii există o ipostaziere optimistă a vârstelor adulte. Numeroasele materiale ce s-au colectat în diferite împrejurări şi cu diferite tipuri de tehnici psihologice permit o abordare a acestora din optica stadialităţii, optică bine implantată în mentalitatea gândirii moderne.

Dificultăţile de analiză rămân însă mari, datorită eterogenităţii materialelor, nonconcordanţei de criterii privind evantaiul de evenimente caracteristice universului adulţilor. Numărul mare şi divergent de referinţe pe care le posedăm astăzi cu privire la adult creează un obstacol în interpretarea lor. Desigur, există şi alte numeroase dificultăţi în calea unui demers de sistematizare a acestor feluri de date. La ora actuală, omul adult, făuritorul principal al vieţii sociale şi al progresului, trăieşte în zone foarte diferite ale pământului şi conştientizează diferit condiţia existenţială a destinului său

social. Amprenta social-economică și culturală a creat la adulți o condiție de diferențiere a structurilor dinamice ale personalității lor față de tineret și copii. Și aceasta, deoarece oamenii adulți de azi sunt marcați de mentalitatea și stilul de viață din deceniile 4—5 ale acestui secol. În copilăria și adolescența adulților de azi, lumea era încă istovită și sărăcită de efectele celui de al doilea război mondial, cu aspirații mai modeste și idealuri poate mai mari. Mijloacele de comunicație erau mai restrânse, circulația ideilor mai precară și mai încărcată de prezența războiului rece. Diferențele de receptare a ideilor în adolescența adulților de azi a fost mai abruptă și marcată de virulențe critice, influențele școlii și ale mass media au fost mai puțin însemnate (în special ale TV-ului, care era încă o raritate), ca și ale școlii care aveau un caracter mai scolastic, fiind mai distanțată de viața economică și într-un fel mai restrictivă datorită dificultăților postbelice. De altfel, rețeaua școlară distrusă prin război s-a restructurat și a crescut treptat, neputând cuprinde decât ceva mai târziu, marea majoritate a tineretului în sisteme de instruire mai consistente. Ni se pare demn de semnalat faptul că în timp ce în generațiile cuprinse astăzi între 50—60 de ani există destui oameni care au jucat și joacă roluri importante fiind autodidacți sau cu studii incomplete, după 1965 acest fenomen a fost pe cale de dispariție.

Așadar, există anumite condiții ce și-au pus amprenta asupra dezvoltării în copilăria și adolescența adulților, condiții și evenimente ce au modelat felul de a gândi, a fi și a acționa al acestora. Este adevărat că adulții de azi au schimbat viața socială din zilele noastre, au constituit substanța umană ce a creat și vehiculat caracteristicile vieții moderne de azi. Adulții din țara noastră au luat, de fapt, în gestiune perioada de după revoluția din 1989.

Există, desigur, trăsături universale umane (caracteristicile mai generale ce definesc oamenii), există și caracteristici generate de coexistența generațiilor în același mediu de cultură, aspirații și idealuri sociale, ca și însușiri ce decurg din amprenta lăsată de caracteristicile nivelului de trai și de caracteristicile consumurilor. Acest complex de caracteristici creează o valabilitate relativ largă a studiilor privind psihologia umană. Nu trebuie să uităm că societatea modernă exprimă o tendință puternică de omogenizare a aspirațiilor spre un nivel de trai civilizat și demn, spre o viață culturală bogată, că diviziunea internațională a muncii nu este doar un deziderat, ci o realitate și că în procesul producerii și difuzării de bunuri materiale și spirituale sunt angajați tot mai mulți oameni, fapt ce creează o nouă dimensiune dezvoltării psihice de ansamblu a omului din secolul nostru.

În acest sens putem afirma că există diferențe privind potențialul psihic uman de la o etapă la alta de viață. În același sens există evoluții socioprofesionale și ocupaționale, diferențe de aspirații profesionale, de stil de viață, de statute și roluri sociale pe vârste.

Organizarea sistemelor diverse de suplimentare a preparației profesionale (datorită amplificării de pătrundere a revoluției tehnico-industriale) a fost confruntată cu două opinii consolidate, contradictorii privind omul adult. Pe de-o parte, în primele decenii ale secolului s-a consolidat optica privind faptul că după perioadele copilăriei și adolescenței, perioade de foarte mare plasticitate, dezvoltarea încetează, pentru ca apoi, după o lungă perioadă de platou, fără evenimente semnificative (perioadele adulte) să înceapă declinul vieții. Opusă acesteia este opinia de largă circulație că vârstele umane se încarcă de experiență, cunoștințe și comportamente profesionale importante în întreaga viață, ceea ce înseamnă dezvoltarea continuă în decursul anilor adulți. În aceste condiții problema stadiilor de dezvoltare psihică a vieții adulte trebuie să răspundă unei dileme importante. În cazul acceptării ideii de dezvoltare și pentru fazele adulte se pune problema reperelor psihologice, reprezentative implicate în alimentarea procesului de dezvoltare a stadiilor adulte.

Acest demers l-am începe cu materialele privind biografiile oamenilor celebri și media de vârstă pentru creația rezistentă în diferite domenii [7, p. 5,7—34], fenomen ce pune în evidență un aspect al dezvoltării psihice în perioadele adulte. Desigur, trebuie să ținem seama de faptul că, în genere, vârstele adulte mai tinere, deși foarte creative, au un potențial de stabilitate mai redus (marea industrie a pus în evidență fluctuația mare a forței de muncă până la 30—35 ani), fiind apoi urmat de stabilitatea relativ mare a celorlalte vârste în procesul de perpetuare a progresului social-cultural și profesional. Un proces similar se manifestă și cu privire la infracționism.

Toate acestea au determinat o atenție crescută pentru vârstele adulte și pentru trecerea lor pe planul mai activ al cercetării.

•

Evident, există un coeficient de intervenție a factorilor biologici și în timpul vârstelor adulte, ca și în cazul proceselor de creștere din vârstele tinere. La vârstele de peste 35 de ani au loc forme de exprimare de maximă forță, energie, prin care se realizează contribuția consistentă a adulților la cerințele vieții sociale. De altfel, vârstele adulte se mai numesc și vârste active.

•

Există o serie de factori ameliorători implicați în viața social-economică și culturală. Aceștia din urmă se consideră responsabili de longevitate, de activismul mai mare al omului modern față de cel din alte perioade istorice și de victoriile lui aproape incredibile privind stăpânirea energiei atomice, zborul pe lună, utilizarea electronicii, a laserului etc.

Printre psihologii mai cunoscuți, Ch. Bühler [31, p. 405—409] a colecționat în jurul a 100 biografii și 50 de anamneze din literatură pe care le-a tratat din optica vârstelor și a încercat să identifice curba ascendentă și degeneratoare a vieții umane pe această bază. Ulterior a disociat (1959) declinul biologic de cel intelectual.

W. Stern a operat cu imaginea piramidei dinamice a vârstelor, în care spre anii adulți vârful se caracterizează prin diminuare. Și White [227] consideră că există perioade ale vârstelor adulte ce continuă concentricitatea perioadelor din vârstele de creștere.

În ceea ce privește aspectele diferențiatoare, Allport [2] a enumerat șase trăsături specifice adultului și anume : conștiință de sine largă, relații și raporturi intime, securitate emoțională fundamentală, preocupare obiectivă, obiectivare de sine, armonie relativă cu propriile achiziții din experiența personală.

Moers [149] (1953) a diferențiat 6 perioade, dintre care trei adulte, în care au importanță modificările de impulsuri sufletești. Perioadele se manifestă după cum urmează, din punctul de vedere al receptivității la învățare, și sunt redate în tabelul 24.

Tabelul nr. 24

Prima perioadă a vieții : copilăria și tinerețea 0—20 ani	A doua perioadă a vieții : prima perioadă adultă dominată de tinerețe — 21—30 ani	A treia perioadă a vieții : a doua perioadă adultă. Miezul vieții umane, 31—44 ani	A patra perioadă a vieții : a treia perioadă adultă. Criza de autocunoaștere — 45—55 ani	A cincea perioadă a vieții ; prima perioadă a bătrâneții — 55 ani	A șasea perioadă a vieții ; a doua perioadă a bătrâneții, decesul
învățarea, inclusiv școlară	autoinstruirea	Cea mai scăzută perioadă de receptivitate prin instruirea adulților. Dispare interesul pentru învățare	Cea mai puternică perioadă de criză		

Evident, periodizarea de mai sus pune accentul pe vârstele adulte. Criteriile de periodizare sunt însă relativ puțin clare. Guardini [94] (1959) — apoi Castner [37] (1963) au avut în atenție „crizele" vârstei adulte într-un context explicativ specific vieții. O analiză asemănătoare a efectuat J. Kagan și H. A. Hors.

Cl. I. Leuba [129] a elaborat o lucrare ceva mai centrată pe vârstele adulte, în care a stabilit diferențe numeroase între adultul tânăr, adultul de vârstă mijlocie și adultul tardiv. Au efecte influențele culturale, sociale ale personalității adulte, dar se exprimă particularități și în dezvoltarea senzorială, nervoasă, glandulară, se dezvoltă și complică planul mental și al simbolurilor etc.

În numeroasele sale lucrări, H. Thomae [252] a atras atenția asupra periodizărilor efectuate pentru vârstele adulte ; trebuie să aibă în atenție rolurile, sarcinile care maturizează, în sensul implantării omului în sarcinile sociale și în responsabilități sociale. Din acest punct de vedere, există anumite particularități ale „amprentei trăirilor subiective" după acest autor, amprente ce se referă la acțiunea trecutului, prezentului și viitorului. Pentru trecut se caracterizează ca fiind asimilat sau neasimilat, prezentul ca fiind constructiv și obstaculat ; iar viitorul ca deschis, opac sau amenințător.

R. Bergler [15] (1959) a operat cu un model multidimensional de dezvoltare în care variabilele sociale au fost scoase pe primul plan împreună cu atitudinile ca și conexiunile dintre ele, ca elemente deosebit de sensibile și importante. El s-a referit la faptul că atitudinile sunt dimensiunile psihice cele mai sensibile, deoarece sunt influențate de toate evenimentele vieții sociale, dar mai ales de : a) concurența socială și profesională ; b) situația familială ; c) interiorizarea lumii și a imperfecțiunilor ei reale ; d) ocupațiile cu monotonia propriei vieți cotidiene ; e) interiorizarea caracterului definitiv al propriului destin ; f) confruntarea cu caracterul finit al existenței în lumea reală.

C. C. Miles [143] (1931), analizând stadiile adulte, s-a referit la apariția copiilor și a considerat ciclurile vieții ca tinzând să fie axate pe ciclurile de apariție și creștere a copiilor, a familiei ca unitate. În același sens. L. D. Cain [33] semnalează faptul că este altceva să fii tatăl unei fete de 10 ani și să posezi paternurile de conduită corespunzătoare, sau să fii tată la 30 ani sau la 70 ani.

O serie de autori se opun opticii periodizării adulte și emit ipoteza că starea adultă este de consolidare. Robert Lifton [131] susține și el că o serie de caracteristici psihice se optimizează, dar altele se deteriorizează, la fel ca R. Bergüss (1958), care se referă la capacitățile biologice și psihologice ale funcțiilor, la productivitate, tră-

sături caracteristice, integrarea profesională, statutul social și rolurile de vârstă.

D. E. Super și colaboratorii [221] (1970) utilizează un model de 5 stadii de dezvoltare, în care cel adult este de împlinire socială și profesională și se plasează în următorul context :

1) *Copilăria*, în care evenimentul central este creșterea (până la 19 ani). Integrarea socială se realizează prin învățare și prin constituirea intereselor vocaționale ;

2) *Adolescența*, perioadă de maturizare biologică (15—25 ani) și de creștere a oportunităților de adaptare profesională — perioadă importantă și de interes față de oportunitatea diferitelor profesii. Super consideră că adolescența este și stadiul identificării de sine ;

3) *Tinerețea* (între 24 și 44 de ani) — perioadă de maturitate în care se petrece integrarea în profesie, eventual găsirea unui drum specific. Este un stadiu de generalitate ;

4) *Stadiul menținerii* (între 44 și 65 de ani) este dominat de integrarea profesională ;

5) *Vârstele înaintate*, de dezangajare profesională.

Mai axat pe ideea preparației pentru muncă drept criteriu al împărțirii stadiale, D. C. Miller și W. H. Form [145] (1951) au descris și ei 5 stadii — în care relația cu munca are o evoluție specifică.

Miller și Form consideră primul stadiu, de după naștere, ca stadiu de fantezie (0—10 ani). Acesta este urmat de activarea de interese (10—12 ani), de capacități (13—14 ani), care încheie primul ciclu mare al vieții. Urmează ciclul de explorare, de la 15 la 24 de ani, în care se organizează mecanismele alegerii din alternative, are loc învățarea profesională, inserția concepției de sine, în această învățare. Urmează, după cei doi autori, ciclul de stabilizare a vieții (al treilea), de la 25 la 44 de ani. Într-o primă subetapă a acestui ciclu, Miller și Form consideră că se continuă alegerea profesiunii, traversându-se câteva schimbări. Mai fermă devine stabilizarea după 31 de ani (până la 44 ani). În acest episod de viață eforturile se centrează pe stabilizarea rolului profesional. Perioada a patra, de menținere (de la 45 la 65 de ani) este dominată de antrenarea complexă în munca specifică postului ocupat. Acesta este un ciclu de viață productiv. În fine, urmează ciclul al cincilea, de declin.

În ansamblul acestor periodizări, aparent dominate de criterii diferite, evocăm din nou teoria lui E. Erikson, cu cele 8 stadii ale sale la care ne-am referit mai pe larg într-un capitol anterior. Reamintim doar faptul că stadiile adulte sunt văzute de acest autor ca antrenate profund în viața socială din teamă de compromitere și ca antidot față de moarte.

Împărțirea stadiilor adulte în funcție de evoluția familiei este mai interesantă la Douglas Hall [97, p. 55—58]. Autorul subliniază faptul că femeile sunt mai dependente de evoluția familiei care marchează ciclurile vieții lor. Aceste tipuri de stadii încep după căsătorie, care creează un cadru suplimentar de identificare a tinerei soții. Primul stadiu durează de la căsătorie până la nașterea primului copil. Este un stadiu dominat de o ușoară anxietate legată de dezvoltarea copilului și de intimitate, de organizare a stereotipurilor familiei. Al doilea stadiu durează de la nașterea primului până la a celui de al doilea copil. Al treilea este al momentului în care familia are doi sau mai mulți copii preșcolari (și mai mici). Al patrulea stadiu (al familiei în plinătatea ei) începe cu intrarea primului copil în viața școlară. Următorul stadiu, al cincilea, începe cu plecarea primului copil din casa părintească și sfârșește cu plecarea ultimului copil din familia de proveniență*. Stadiul de minim platou este cel ce urmează, caracterizat prin faptul că toți copiii sunt plecați din căminul familiei. Astfel privită dezvoltarea adultă, se creează o oarecare dificultate de delimitare a ciclurilor vieții adulte, dată fiind variabilitatea foarte mare a evoluției fiecărei familii nu numai în ceea ce privește numărul de copii dar și faptul că există și familii fără copii.

S. Dublineanu enumeră ca stadii : copilăria, cu două faze raportate la numărul de ani ; perioada de la 9 la 12 ani (etapă terminală a celei de a doua faze) ; adolescența de la 12 la 18 ani (dominată de prepararea și achiziționarea maturității biologice), de creștere intensă somatică, dar și psihointelectuală și emoțională ; perioada tinereții urmează în seria vârstelor ca final pentru stadiul ultim al crizelor anatomice și psihologice de creștere. Pentru autorul citat există două faze sau stări adulte : 1) starea adultă tânără (de la 25 la 35 de ani), dominată de nevoia de activitate și de viață sentimentală și în ultima sa parte dominată de creșterea sensibilității (starea de adult confirmat) ; 2) starea sau faza de maturitate și de dezvoltare (de la 35 la 50 de ani) în care se stabilizează instruirea profesională, socială și familială. Urmează o fază critică, marcată de o scădere relativă (după persoană) a capacităților vitale (de la 50 la 60 de ani) și fazele bătrâneții.

Prezintă interes modelul lui Schein E. H. [207] de încadrare a perioadelor adulte într-un model tridimensional conic ce are trei direcții : prima este verticală (în sus) și pune în evidență schimbări în ierarhia profesională (rangul profesional) ; a doua dimen-

* Se consideră familie tânără cea compusă din 2 bunici, 2 părinți și 3—4 copii — și familia bătrână, aceea în care există 4 bunici, 2 părinți și 1 copil.

siune direcțională este radială și se referă la mișcarea în sistemul profesional dinspre roluri periferice spre roluri centrale aflate spre interiorul de cerc al sistemului con, proces de centralizare profesională ; a treia dimensiune direcțională este circumferențială, pe cercurile din ce în ce mai înguste ale conului (e situația unui contabil de întreprindere care este mutat de la o secție periferică sau centrală la o alta de același tip). Acestor dimensiuni le corespund trei tipuri de relații : relații ierarhice (legate de dimensiunea verticală), relații de incluziune (radiale) ce se constituie ca relații de centralitate, și relații funcționale sau interdepartamentale. Perioadele adulte se pot prezenta pe zonele cilindrului până aproape de partea superioară a acestuia. Autorul consideră că substadiile ciclului adult se exprimă prin substadii ierarhice ce se plasează pozițional în cilindrul imaginat.

M. Zlate [284] (1975) a schițat o împărțire a vârstelor adulte, după cum urmează : tinerețea, maturitatea și involuția. Considerând controversată situația tinereții ca registru de vârstă, autorul citat aderă, totuși, la ideea că tinerețea începe la 20 de ani și se caracterizează printr-o mai mare armonizare, stabilizare și maturizare, prin adâncirea socializării, specializarea profesională, angajarea în viața socială. Maturizarea (perioada adultă) e considerată ca perioada unei maxime realizări — ca perioada celei mai înalte productivități, a armonizării intereselor, aptitudinilor, deprinderilor, a modalităților interrelaționale, a conștiinței, inclusiv a securizării emoționale — și a structurii concepției filozofice de viață. În fine, involuția (vârstele de involuție se caracterizează prin declin compensat, inegal, prin uzură datorată îmbătrânirii etc.).

După cum se poate lesne vedea, fluctuația criteriilor de diferențiere a stadiilor, inclusiv a celor adulte este foarte mare. Datorită utilizării de criterii diferite, se consemnează diferențe în ceea ce privește limitele inferioare și superioare ale fiecărei etape adulte. Cele mai critice momente ale ciclurilor vieții sunt perioadele de trecere de la 16 la 25 de ani și cele de după 50 de ani.

În literatura de specialitate se atrage însă atenția asupra crizei de la 40 de ani, la care ne-am referit în parte și vom reveni. Aceste vârste sunt profund influențate de evenimentele familiale. Primele se prelungesc peste limita inferioară spre zonele tinereții. Vârstele terminale, ca și vârstele critice în jurul a 40 și a 50—55 de ani se află sub semnul creșterii longevității și al ieșirii din viața activă, profesională. Se tinde să se consolideze o vârstă matură tardivă prelungită datorită creșterii condițiilor de viață, a suportului medical și de cultură medicală preventivă mai bună și socială mai largă, fapt ce pune în evidență o dilatare a vârstelor adulte active.

2. *Subetapele vârstei adulte.* Având în vedere ideea că stadiile dezvoltării psihice au drept criterii de diferențiere tipul fundamental de activitate și tipul de relații implicate, se poate considera că expansiunea cumulativă în caracteristicile muncii profesionale și în ierarhia posturilor de muncă constituie tipul fundamental de activitate în perioadele adulte, iar structura relațiilor de muncă sociale și de familie (valoarea lor contribuantă în afectarea și dezafectarea identității și a subidentităților) constituie tipul de relații caracteristice și în această perioadă. Ca atare, se pot diferenția următoarele subetape adulte :

1) Prima perioadă adultă, între 35 și 45 de ani, se poate considera că se consumă vârsta adultă de stabilitate în care implantația profesională este intensă, activitatea pe acest plan este cumulativă, activă și creatoare. Adeseori la această vârstă se mai parcurge o școală de perfecționare, de reciclare, o facultate sau un doctorat etc. Statutele și rolurile sociale încep să fie mai încărcate de responsabilități, accesul în ierarhia profesională este activ.

În viața de familie, copiii încep să frecventeze școala, ceea ce creează o creștere relativă a conținutului subidentității de părinte și o modificare în evoluția familiei.

2) Perioada adultă dintre 45 și 55 de ani se caracterizează prin trecerea pe planuri de mai mare responsabilitate profesională și social-culturală, aceste două subidentități se vor dezvolta. Și aceasta cu atât mai mult cu cât vor fi mai multe etape de reciclare parcurse. Subidentitatea de soț se va diminua ușor ca și aceea de părinte, dat fiind faptul că independența copiilor (mari de cele mai multe ori) nu mai necesită o atenționare permanentă în acest rol. Evoluția feminină este relativ mai tensională și încărcată de indispoziții și anxietăți cu substrat biologic-hormonal (menopauză).

3) Perioada adultă prelungită (de la 55 la 65 de ani) se caracterizează printr-o oarecare diminuare a forțelor fizice, o perioadă critică (mai ales pentru femei — în orice caz întâi pentru ele). Diminuarea celor 4 feluri de subidentități este relativ inegală, dar regula este validă mai ales pentru subidentitatea familială de părinte. Familia se află în plin proces de denuclearizare. Are loc apoi diminuarea anulativă a subidentității profesionale, rămâne activă subidentitatea maritală familială, dominant maritală și aceea de activități social-culturale.

Intrarea în perioadele de pensionare — mai vădit de regresie — echivalează cu o importantă restructurare a întregului regim de viață, activitate, relații sociale etc.

Din cele de mai sus reiese că subidentitățile profesionale constituie aspectul ce reprezintă persoana în perioadele adulte. Este vorba de munca specifică, aria unei profesii (rolul profesional constă din expectația celorlalți, față de o persoană într-o profesie dată).

Desigur, interesează convergența și divergența dintre subidentitatea profesională cu aceea privind viața socială și cele legate de rolul parental și marital. Schematic redând corelațiile cele mai obișnuite în contextul celor 4 subidentități privind maturitatea, ele au următorul aspect :

Esențial pentru fiecare din aceste dilatări și contractări de subidentități este faptul că se realizează în contextul unor relații de feed-back privind randamentul, efectele și expectațiile de evaluare, ca și expectațiile de recompense, promovare, responsabilitate și inițiative, ținere în evidență a opiniilor legate de statutul social și prestigiul acestuia. Toate acestea sunt de maximă importanță în perioadele adulte.

Perioada de la 35 la 45 de ani se împarte și ea în două subperioade : de 35 la 40 și de la 40 la 45 de ani. Deși în ierarhia profesională persoanele de la 35—40 de ani ajung la funcții medii, sesizează diferența față de generația tânără ce intră în activitate. Faptul ca atare se conștientizează ca un plus de experiență practică și o cerință de reciclare sau de perfecționare teoretică. Opțiunea pentru funcții administrative executive de proiectare, în domeniu, se face aproape pe nesimțite*. Oricum, viața profesională și obștească devine mai densă în probleme ce se resimt ca mai dificile și complexe. Și în viața de familie apar probleme noi. Creșterea copiilor, problemele legate de intrarea acestora în școală aduc după sine aspecte de educație și instruire mai complicate, mai ales că uneori primul copil poate intra în perioada pubertății și poate crea tensiuni de opozabilitate, nemulțumiri. Statistic, aceasta este perioada celor mai numeroase desfaceri de căsătorie — mai ales dacă soții lucrează în localități diferite și fac naveta, lipsind astfel foarte mult de acasă. Totuși, angajarea mai profundă în muncă creează

* Jacques Elliot consideră că este o perioadă în care crește incidența unei noi crize de originalitate (cam la 37 de ani la artiști) și, concomitent, o rată mai mare de deces între 35—39 ani la persoane foarte angajate profesional în caz de insuccese repetate sau de nesănse numeroase succesive. Rata deceselor reintră în normal între 40—44 ani. Complementar, aceleași vârste, sunt semnificative pentru contribuția rezistentă a persoanelor respective în domeniile științei, tehnicii și ale diferitelor activități artizanale.

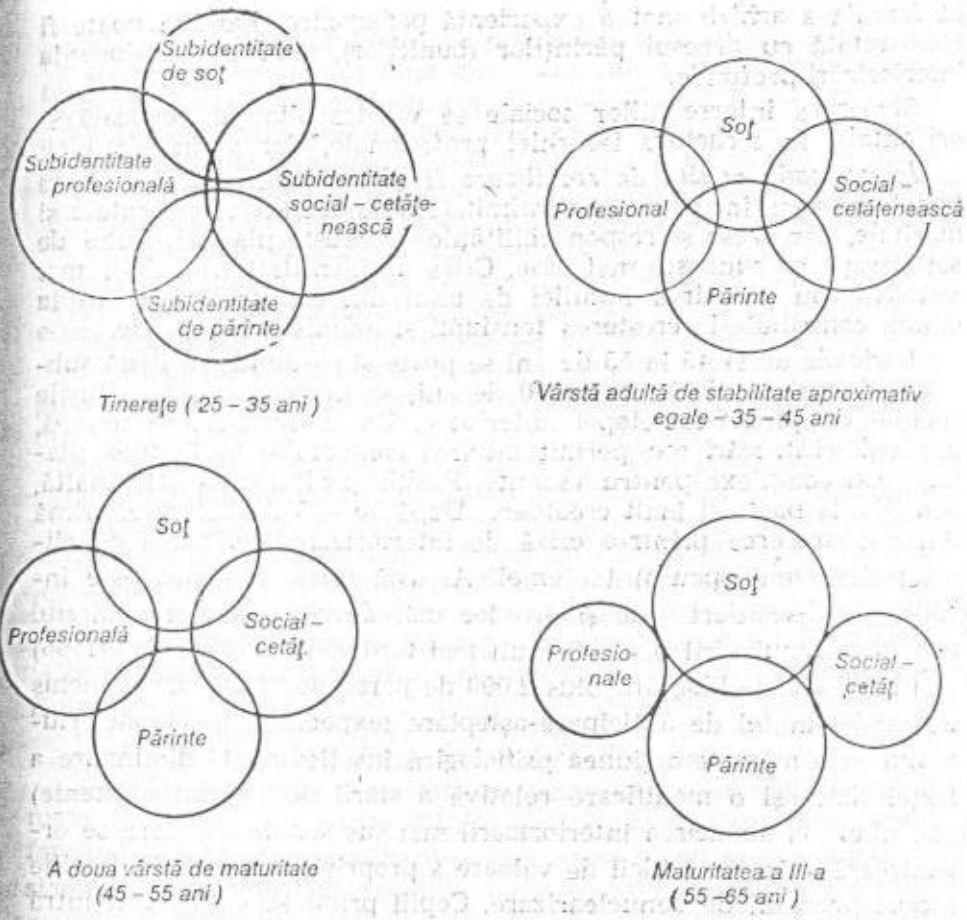

Figura 6.

un echilibru al personalității. Se vorbește de criza de la 40 ani ca o criză de bilanț (ce s-a sperat, visat... și unde s-a ajuns).

Între 40 și 45 de ani experiența profesională devine bogată la multe persoane. Omul se simte în mijlocul vieții. Capacitatea de muncă și randamentul se află în prim plan. Este o perioadă de expansiune socială și profesională. În familie se reinstalează echilibrul și un stil adecvat de interrelații. Opozabilitatea copiilor este tratată cu mai mult calm și cu mai puțină neliniște — ceea ce arată

că familia a achiziționat o experiență pedagogică. Familia poate fi confruntată cu decesul părinților (bunicilor), ceea ce va duce la interiorizări profunde.

Structura interrelațiilor sociale se va dezvolta pe verticală și orizontală, în structura ierarhiei profesionale, dar și în afara ei.

În perioada adultă de stabilizare II (de la 45 la 55 de ani) se instalează ușor încărcarea cu intimitate a subidentității parentale și maritale, dar cresc și responsabilitățile pe aceste planuri. Rolul de soț și soție se cunoaște mai bine. Criza de identitate a copiilor mai avansați sau părăsirea familiei de unul din copii (care pleacă la studii) contribuie la creșterea tensiunii și neliniștii în familie.

Perioada de la 45 la 55 de ani se poate și ea divide în două subetape. În prima, de la 45 la 50 de ani, se perpetuează structurile relației complexe ale etapei anterioare. Unele avansări în muncă, gradații, gratificări etc. permit mărirea confortului în familie, planuri mai complexe pentru vacanțe. Poziția profesională este înaltă, contribuția poate fi înalt creatoare. După 50—55 de ani se exprimă din nou trecerea printr-o criză de interiorizare provocată de climacterium (menopauză) la femei. Această criză biologică este însoțită de disconfort fizic și are loc mai devreme sau mai târziu. Climacteriumul viril poate fi mult mai tardiv. H. Löwe [133] (1966) a studiat 326 de biografii plus 2 000 de persoane. Autorul a conchis că există un fel de anticipare-așteptare (expectație) a climacteriumului care mărește acțiunea psihologică însoțitoare. O diminuare a forței fizice și o modificare relativă a stării de sănătate (astenie) contribuie la adâncirea interiorizării mai sus semnalate, care se organizează și în jurul ideii de valoare a propriei persoane. În familie începe procesul de denuclearizare. Copiii primi se căsătoresc, intră în producție, au copii proprii.

În perioada sau *vârsta adultă prelungită* (de la 55 la 65 de ani) subidentitatea profesională începe să se distanțeze ca și subidentitatea socio-culturală, care sunt mai puțin încărcate de sarcini. Super consideră că este o etapă de menținere ceva mai liniștită. Subidentitatea parentală și maritală se reîncarcă de intimitate prin apariția nepoților, într-un context nou. Ciclul vieții își închide și redeschide încă o verigă. În prima subetapă (de la 55 la 60 de ani) numeroase profesioniste se pensionează, ceea ce modifică bugetul familiei și programul ei. Are loc o restructurare locativă de multe ori (la 60 ani).

Dezangajarea profesională a femeilor aduce o modificare a orarului familiei, a preocupărilor, relațiilor sociale etc. Pentru femeile angajate mai mult în problemele vieții de familie, problema nu este prea gravă — mai ales că după aceasta organismul feminin își recapătă vigoarea. Bărbații continuă participarea lor la procesul muncii. Experiența îndelungată le stratifică numeroase capacități organizatorice de muncă și un randament facil de obținut pe bază de efort mediu. Având în subordine colective mai mici sau mai mari, echipe de tineri — se străduiesc să le conducă și să le învețe. Poate apărea o opozabilitate de generație în cazuri de crize economice sau schimbări sociale foarte evidente.

Viața în familie se simplifică într-un fel. Distracțiile devin mai puțin improvizate. Există o oarecare rutină reconfortantă a vieții din familie (tabieturile).

Acesta este un tablou foarte sumar al perioadelor mature axate pe evoluția unor oameni obișnuiți ai vieții de muncă și aport constructiv în procesele de producție.

Evident, aceste corelații și intercorelații între subidentități pot fi extrem de diferite de la caz la caz.

Există unele diferențe la femei față de cele de mai sus.

Emanciparea femeii s-a izbit de numeroase restricții obstrucționiste dinspre partea societății, dar și dinspre partea situației reale familiale. Rolul de mamă și de soție este mai încărcat și mai tensional și, în genere, cele două roluri (soție și mamă) sunt totdeauna mai dilatate și mai active ca la bărbați. Se pare că din punct de vedere antropologic femeia are o mult mai mică variabilitate la toate rasele umane, rămânând mai stabilă. Ea are matricea rasei 261.

Deosebit de interesante ni se par observațiile lui Douglas T. Hall [97, p. 89—92] (1976) privind dezvoltarea trebuințelor în perioadele tinereții și ale adultului tânăr, mijlociu și tardiv (inclusiv perioada adultă prelungită).

El împarte ansamblul trebuințelor în trebuințe de serviciu și trebuințe socioemoționale. În tabelul de mai jos acestea au fost concentrate pe trei niveluri de vârstă (împărțirea fiind făcută după criteriul stagiului în profesiune). Noi am adoptat tabelul original.

Tabelul nr. 25

Stagiu în profesiune	Trebuință de sarcină	Trebuințe socio-emoționale
De început	1. Să posede abilități, dezvoltându-și priceperi. 2. Să se perfecționeze ca specialist. 3. Să-și dezvolte creativitatea și spiritul de inovație. 4. Să se roteze în arii mai apropiate după 3—5 ani.	1. Cerință de asistență și înțelegere. 2. Cerință de autonomie. 3. Să simtă competiția și opoziția stimulativă.
Mediu	1. Să posede priceperi și abilități educate, mai înalte decât noii intrați în profesiune. 2. Să-și educe deprinderi integrate vechi și noi. 3. Să-și dezvolte o viziune largă pentru muncă și organizare. 4. Să se roteze, avansând într-o nouă treaptă profesională pentru a dobândi abilități noi.	1. Dorința de a simți viața (este foarte ocupat, nu are timp, nu se poate odihni). 2. Să-și reorganizeze ideile despre sine (valori morale, familie, muncă, moralitate etc.). 3. Să-și reducă indulgența față de sine și să depășească competiția. Să simtă înțelegerea și să fie raportat la stresul profesional care să fie recunoscut.
Starea adultă prelungită	1. Dorință de a fi consultat, de a avea rol de consilier. 2. Începe să simtă că trebuie să se implanteze în activități exterioare profesiei.	1. Cerința de înțelegere și consultare spre a ajuta să-și integreze experiența de viață ca platformă pentru alții. 2. Acceptarea de către alții și de către sine în statutul de vârstă. 3. Detașarea treptată de activitățile profesionale stresante.

3. CARACTERISTICI PSIHOFIZIOLOGICE MAI IMPORTANTE

Există o serie de aspecte legate de sistemul nervos și vârstă : mult discutata problemă a regresiilor, chiar dacă în ansamblu este de necontestat, este greu de detașat ca atare. Fiziologic, se știe că perioadele de creștere sunt dominate de procesele anabolice, iar cele de îmbătrânire — de catabolism. Există însă sisteme de regresie chiar în perioadele de cea mai intensă și rapidă creștere. Embriologii semnalează degenerări ale unor zone cerebrale chiar la embrion. Pe de altă parte, H. B. James [109, p. 87—88] (1959) a semnalat stabilizări funcționale până la 60—70 ani. Așa, de pildă, au loc

fine diferențieri până târziu în sistemul nervos autonom (Kuntz, 1939). De altfel, se știe că sistemul nervos autonom este extrem de rezistent la procesele de involuție.

Printre altele, hipotalamusul (creierul median) este activ și în progres și peste 60 de ani.

În întreaga masă a creierului, partea cea mai perisabilă se află la nivelul cortexului (pons) și al creierului mic. De altfel, numărul neuronilor care se distrug în masa creierului (acești neuroni nu se recuperează) crește după 25 de ani. Supleanța are loc datorită numeroaselor interrelații structurale sinaptice și a uriașe mase de rezervă a substanței cerebrale. Funcțional, activitatea intelectuală este alimentată și întreținută de solicitările permanente profesionale, culturale, sociale, de confort care devin numeroase și responsabile la adult.

Se știe însă că menținerea vigorii fizice, solicitarea optimală a sistemului nervos și a sistemului muscular influențează și vigoarea psihică. Igiena mintală și psihosomatică consideră această relație ca esențială.

Există două aspecte diferite : îmbătrânirea și patologizarea.

Există un fel de îmbolnăviri ale vârstelor. Este o creștere, deși nu prea evidență, a numărului de zile de îmbolnăviri.

Așa, de pildă, de la 25 de ani se pot însuma cam 25 zile de boală anual, la 65 de ani cam 35 zile (Eitner — 1966). În studiile sale, Lawrence (1948) [124, p. 1507—1521] considera că până la 25 de ani domină bolile de scurtă durată — de fapt bolile de lungă durată au curbă mai semnificativă. La 25 de ani reprezintă 5% cazuri, după 25 de ani reprezintă 7—10%, iar după 55 ating 12—13%. Capacitatea de muncă și forța au, de asemenea, un declin semnificativ*.

Cele mai bune performanțe de forță și durată se manifestă între 20 și 29 de ani. Tabloul general are următoarele aspecte : 18—19 ani 92%, iar 20—29 ani 100%, între 30—39 ani 95%, între 40 și 49 de ani 90,5%, între 50—59 ani 75%, iar între 60—69 ani 67,7%. Se pare că solicitarea prin muncă este folositoare, deoarece menține aspecte ale forței. Studiile lui Gessnez și Woltereek (1959) au făcut referiri speciale la acest fapt. Totuși, unii autori cum ar fi E. W. Jokl (1954), Müller Hegemann [153] (1956) consideră că scăderea performanțelor cu vârsta are loc din cauza nicotinei, cofeinei, alcoolului, somniferelor etc. După 40 de ani, forța fizică scade ușor. Se manifestă și alte modificări de caracteristici fizice, de metabolism

* v. Robert G. Meyer ; Cases in developmental psychology and psychopathology. Ed. Allyn and Bacon, Boston, London, Sydney, Toronto, 1989.

bazal, de secreţii ale glandelor pituitare şi ale hormonilor sexuali. Tot după 40 de ani descreşte uşor energia, cu atât mai mult cu cât inima şi plămânii intră într-o fază de micşorare a capacităţii de pompare de sânge. Descreşte în aceste condiţii tonusul muscular, creşte cantitatea de grăsimi, evident la multe persoane, mai ales la cele ce duc o viaţă sedentară. Pot să se manifeste modificări de tensiune arterială şi să apară probleme coronariene.

Tot după 40 de ani are loc un declin al vederii, ceva mai marcant, ceea ce va face necesară purtarea de ochelari. Auzul scade şi el, dar mai puţin evident. Pielea devine după 40—42 de ani mai puţin colorată, mai uscată (mai ales pielea feţii), apar cearcăne mai accentuate sub ochi şi riduri la colţul extern al ochilor. Bărbaţilor începe să li se rărească părul, apar fire răzleţe de păr în nas sau în urechi, încep să apară fire albe mai evident. Tot în jurul vârstei de 40 ani are loc o creştere (mărire) a regiunii pântecului, ceea ce duce la modificarea siluetei.

Pe plan profesional se ating expectaţii mai înalte sau devine mai clară imposibilitatea de a accede la un anumit post în ierarhia profesională, post vizat de multă vreme. Acest fapt va determina, după caz, o reajustare a expectativelor şi obiectivelor de lungă şi scurtă durată. Dacă nu s-a produs schimbarea, cerinţa de schimbare este atât de mare încât s-a răspândit ideea că între 40 şi 50 de ani omul îşi schimbă fie slujba fie locuinţa, fie partenerul de viaţă.

*

De menţionat faptul că scăderea forţei musculare şi a rezistenţei fizice se compensează prin dezvoltarea complexităţii capacităţilor psihice în afară de situaţiile de stres care minează şi funcţiile psihice.

Studiile lui W. Schulte (1959), F. A. Kehrer (1957), K. F. Rengel (1958) şi K. Eiferth (1964) au pus în evidenţă treptele de sănătate, cercuri ale sănătăţii care au evoluţii diferite.

Aceste cercuri sunt : cardio-pulmonar, sistemul nervos şi reglarea tensiunii, stomac-intestin, aparatul locomotor, sistemele nervos şi psihic şi organele de simţ.

4. CAPACITĂŢILE COGNITIVE

În perioadele mai sus menţionate au loc schimbări, relativ importante, în structura generală a caracteristicilor psihice. Amprenta profesională se instituie asupra structurilor operative psihice. Înseşi capacităţile senzoriale se dezvoltă în anumite direcţii sub influenţa

profesionalizării şi se deteriorează sub influenţe convergente biologice şi de suprasolicitare.

După 50 de ani scade capacitatea de observare vizuală şi mulţi oameni utilizează proteze vizuale (ochelari), corecţia vizuală permiţând ca aceştia să-şi exercite mai departe sensibilitatea vizuală profesională dobândită.

Se dezvoltă, de asemenea, mult caracterul mobilităţii vederii. Şi acesta are o curbă descendentă spre sfârşitul maturităţii. În schimb, estimaţia artistică şi estetică a vederii este în creştere până foarte târziu. A. Bonnardel a studiat pe loturi numeroase timpul de reacţie auditiv şi vizual pe grupe de vârstă de la 20 de ani la 60.

În opoziţie cu studiile lui R. M. Belbin (1953), ale lui J. E. Birren (1959), J. E. Bonnardel (1953, 1955) a prezentat o serie de interesante rezultate care se referă la funcţionarea auditivă şi vizuală.

Iată câteva (Bonnardel) :

Tabelul nr. 26

Grupuri de vârstă (ani)	Stimuli. Medie individual		Medie pe total stimuli	
	Timp de reacţie simplă		Timp de reacţie	
	Auditiv	Vizual	Auditiv	Vizual
20—30	16,5	19	50	53
30—40	16,5	19	48	52
40—50	17	19	45	53
50—60	17	19,4	45	51

Stimulii s-au dat la intervale inegale. Nu se observă diferenţe notabile în cazul timpului de reacţie pe grupe de vârstă. Scăderea spre 60 de ani este nesemnificativă în cazul acestor reacţii simple.

În cazul reacţiilor de solicitare la viteze diferite au apărut însă multe diferenţe.

Bonnardel a dat apoi aceleaşi categorii de stimuli cu viteze din ce în ce mai mari (3 viteze) şi apoi în combinaţii complexe de reacţii încrucişate şi simple cu mâna şi piciorul (drept şi stâng).

În rezumat — modificarea în funcţie de vârstă a vitezei senzorial motorii studiată printr-un coeficient de diferenţiere nu a prezentat o evoluţie sensibilă. Au apărut diferenţe ceva mai sensibile la vitezele mari şi mai cu seamă la viteza stresantă (viteza 3). Ca fenomen de suprasolicitare după 50 ani, J. Birren [20] consideră că între 20 şi 60 de ani are loc o scădere de 10,20% a reactivităţii senzoriale generale. Aceeaşi amplitudine a degradării a apărut în

cazul experienţelor dominante perceptive, ca şi în cele ce implicau factori intelectuali mai complecşi de combinare, de mişcări cu semnale vizuale şi auditive la viteze mari. La rezultate asemănătoare a ajuns şi Ch. Buhler (1959), citate de H. Löwe (1978) — în ordinea modificărilor, rapiditatea scade la aproximativ 30 de ani, precizia în jurul vârstei de 40 şi mai evident după 50 de ani.

Concomitent are loc între 20 şi 60 de ani o micşorare continuă a cantităţii de lumină ce pătrunde în pupilă şi o scădere a capacităţii de acomodare a cristalinului, ceea ce contribuie la reducerea vitezei de excitaţie vizuală. Aceasta va face ca să scadă treptat capacitatea de citire.

Această modificare (scădere) are loc după cum urmează :

Vârsta	10—20	20—30	30—40	40—50	50—60
Intensitatea luminii	0,6—1,0	1,0—1,4	0,4—2,0	2,0—4,0	4,0—10

Aceste modificări ale pragului de luminozitate se corectează prin iluminaţii de sursă mai strategic aşezate pentru activităţi de lectură, scris, desenat etc. şi prin protejare vizuală (ochelari). Există, totuşi, şi persoane care văd normal până la 50—60 ani. J. J. Botwinick şi col. [23, p. 85—88] (1959) au atras atenţia asupra diferenţelor în extragerea semnificaţiei perceptive prin figuri ambigue. Pe acest plan perceptiv, se pun în evidenţă diferenţe culturale şi degradări mai mari după 45 de ani la persoanele necultivate.

Acuitatea auditivă este de maximă intensitate între 10—14 ani, după care urmează o scădere foarte latentă a acesteia, ca abia după 40 ani să aibă loc o scădere mai evidentă.

Scăderea este mai evidentă pentru înălţimea sunetelor care se reduc cu 30% la 35 ani (prima perioadă adultă). În a doua perioadă adultă scăderea pe acest plan continuă (ajungând la 40%).

Auzul este solicitat în mod predilect în unele profesii, cum ar fi cele muzicale sau de educaţie muzicală, la cei ce lucrează cu motoare sau în mine, capătă şi el amprente de profesionalizare sau munca în telefonie — la un anumit nivel de dezvoltare a acesteia. Există însă în numeroase profesii o poluare de zgomote care modifică şi slăbeşte acuitatea auditivă, fapt evident chiar după 35 de ani. În cazuri obişnuite are loc o scădere uşoară a audibilităţii la frecvenţele foarte joase (125 cili pe secundă) după 45 de ani.

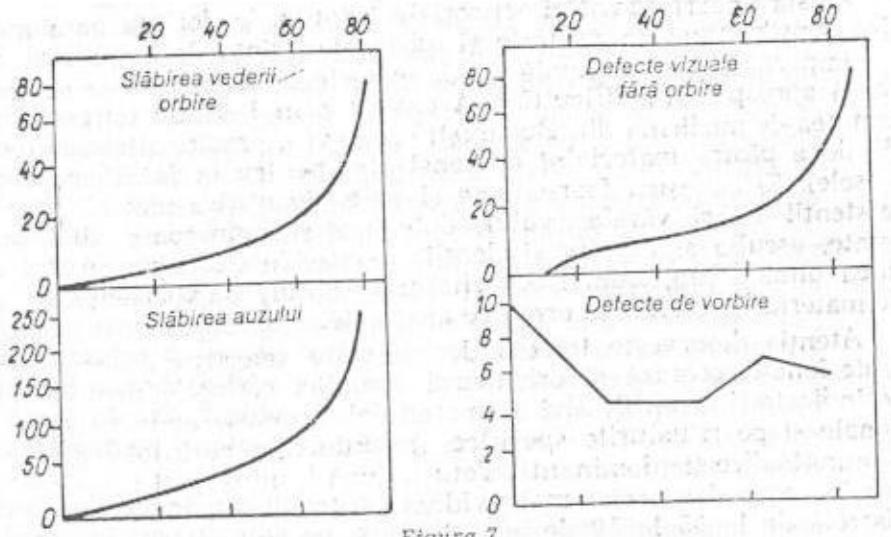

Figura 7.

Tactul se profesionalizează de asemenea, fiind foarte activ la ginerii constructori, la muncitorii din confecţii, la cei din industria mobilelor, la strungari, frezori, asamblori etc., iar sub forma de rezistenţă la curent electric se dezvoltă la electricieni, montatori TV, de alte aparate, reparatori etc.

Sensibilitatea tactilă are o curbă lentă de descreştere după 45 ani (Zobel, 1938). Tactul este simţul de maximă erotizare [285, p. 668—676].

Mirosul se perfecţionează în anumite profesii. În genere, omul nu are un miros prea dezvoltat. Totuşi, cei ce lucrează în industria chimică, în industria cosmetică, alimentară, marinarii, geologii etc. au forme de miros asociat cu văzul şi sensibilităţii interne mai difuze şi nedepistabile încă, prin intermediul cărora simt apropierea furtunii, prezenţa unor zăcăminte etc. Mirosul este foarte legat de gust. Consumul de băuturi ca şi statul în camere neaerisite degradează mirosul în jurul vârstei de 40 de ani.

Rezumând, dezvoltarea senzorială se realizează în vârstele adulte sub dubla influenţă a antrenării caracteristicilor discriminative. Efectele se repercutează mai ales în creşterea caracteristicilor discriminative şi de identificare ale capacităţilor senzoriale antrenate şi în scăderea relativă a pragului absolut minimal al mai tuturor tipurilor de senzaţii şi percepţii, chiar şi al celor dureroase. După 55 de ani se manifestă dureri surde ce se prelungesc în timp şi sunt de natură nervoasă reumatică [208, p. 437—441].

Biblioteca Jud. Constanţa

Există uneori opacități senzoriale însoțite de dorința de a menține sensibilitatea în profesie și adeseori dorința de a învinge. Un rol important îl au acumulările de experiență senzorială ce se realizează aproape fără dificultăți. A existat prin 1965 un portar la facultatea de medicină din București care avea, printre altele, și funcția de a păstra materialul demonstrativ pentru orele de anatomie (oasele). El cunoștea foarte bine și putea identifica mai bine decât asistenții tineri vârsta osului, defectele și numeroase alte amănunte, asculta și corecta studenții înainte de examene cu demnitatea unui decan, numai datorită interesului și experienței legate de materialele oferite la orele de anatomie.

Atenția deservește traseul de colectare selectivă a experienței profesionale, creează și orientează complex cerințele profesionale, pe indicatorii semnificativi ai materialelor supuse activității profesionale și pe ritualurile specifice ale muncii, care întotdeauna are o anumită direcție dominantă. Totuși, după Blumberg și Löwe (1978), are loc o scădere ceva mai evidentă între 30 și 35 de ani, apoi discretă de la 35 la 50 de ani. Această scădere este mai evidentă în cazul în care concentrarea atenției este solicitată o perioadă mai îndelungată (10 ori) fără întrerupere ; în perioadele tinereții crește în prima maturitate, se menține ca și în a doua maturitate și scade discret ulterior. Creșterea capacității de atenție în prima maturitate se datorează intensei solicitări a acesteia cu o mai mare selectivitate și randament. De altfel, între timp are loc încă un fenomen. Oamenii adulți știu să dozeze forțele interioare mai bine, posedă un fel de autoreglaj optimal derivat din experiență. Chiar în activități ce solicită atenție continuă, adulții de 35—40 de ani știu să aspire, să autoregleze bătăile cordului, astfel încât să obțină performanțe de concentrare a atenției pe perioade îndelungate. Deosebit de mult se dezvoltă volumul și distribuția atenției (însușirile extensive ale acesteia).

Câmpul de acțiune al memoriei se restructurează de asemenea sub influențele profesiunii. Se reține incidentele critice, problemele cheie, legate de activitatea profesională specifică. Maximum de organizare de ansamblu a memoriei (maximum de utilizabilitate) se consideră a fi atins la aproximativ 25 de ani. Löwe evocă studii care pun în evidență o valorificare mnemică mai înaltă la adulți decât la copii ca volum (fapt ce, convertit în biți, reprezintă 107 unități informaționale pe unitate de timp).

Foarte dependentă de structura solicitărilor de viață, memoria adultului este orientată spre obiective, are suplețe. E. I. Stepanova [218, p. 67—76] consideră că de fapt memoria atinge la adult apogeul dezvoltării sale. Argumentele pe care le utilizează sunt demne

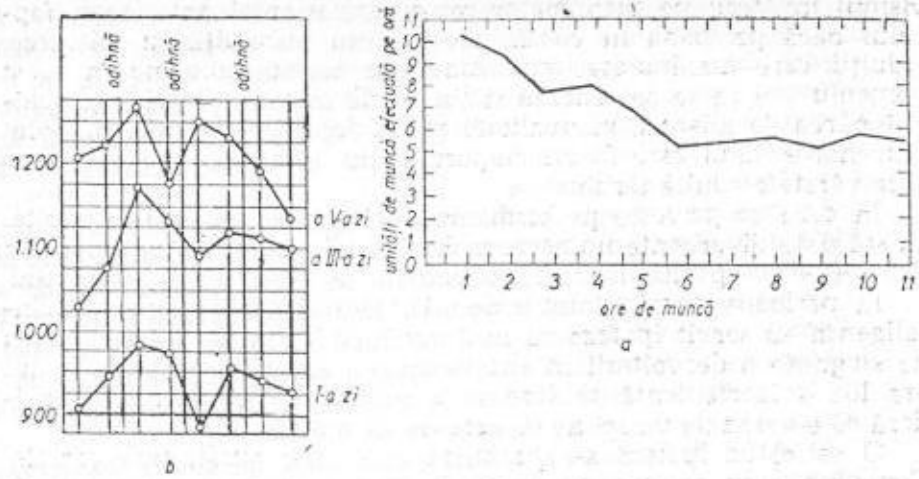

Figura 8.

de reținut. Se susține că între 18 și 25 de ani există o dezvoltare evidentă a gândirii și memoriei în decalaj cu nivelul de dezvoltare a atenției, că între 26 și 29 de ani are loc o creștere evidentă a nivelului de utilizare a atenției pe fondul muncii — platou de dezvoltare a gândirii și memoriei, între 30 și 33 de ani se dezvoltă, din nou, toate cele trei ca platou, între 30 și 35 de ani și cu o redresare ușoară, între 36 și 40 de ani.

Există probleme ale memoriei de scurtă durată (MSD) și de lungă durată (MLD). Prima durează de la câteva secunde la 8—10 minute, are volum redus (de aproximativ 7 ± 2 unități informaționale) și se deteriorează mai substanțial în cazuri de șocuri, boală și stări de tensiune. Reducerea ei ca flexibilitate în utilizare devine relativ evidentă după 40—45 de ani și mai marcantă după 55 de ani.

Dintre componentele memoriei, fixarea și păstrarea au o foarte mare longevitate în MLD. Recunoașterea și reproducerea devin ceva mai puțin prompte după 55 de ani. Dintre tipurile de memorare, cea logică este mai rezistentă, cea mecanică prezintă semne de scădere între 40 și 45 de ani. Învățarea psihomotorie implicată în profesie dar și în formele de activitate curentă se află în platou până la a proximativ 50 ani, după care moment al vieții are loc o scădere lentă până la 55 ani, când „stângăcia" și neîndemânarea devin mai evidente. Totuși, există un procent, până la 30% persoane de peste 50 de ani cu îndemânări relativ nealterate și capacități de învățare psihomotorie bune. Un rol important în acti-

vismul învățării pe plan motor revine experienței anterioare, faptului dacă persoana în cauză este sau nu obișnuită cu mișcarea. Adulții care manipulează cunoștințe manifestă vioiciune în acest domeniu, cei ce se antrenează și țin la mișcare rămân vioi în achiziționarea de mișcări, manualitate și deprinderi psihomotorii. Rolul antrenamentului este foarte important în tipologia învățării chiar și la vârstele adulte tardive.

În ceea ce privește problema inteligenței, în perioadele adulte, există date divergente numeroase. Ele se referă, mai ales, la ipoteza descreșterii capacităților intelectuale în jurul și după 40 de ani.

În perioada cuprinsă între anii 1930—1960 studiile privind inteligența au servit ipoteza că încă după 17/18 ani există un platou de stagnare a dezvoltării intelectuale a omului, iar după 25 de ani are loc o foarte lentă scădere a valorii, Q. I. D. Wechsler consideră că e vorba de valori de scădere de 0,5 anual.

O astfel de ipoteză s-a bazat, mai ales, pe studii transversale. Concurente cu acestea, unele studii longitudinale au pus în evidență viteze de deteriorări diferite. Testele de vocabular nu indică deteriorări nici după 65—70 de ani.

În 1956 Schaie [206, p. 26] a efectuat un program de studiu în această problemă pe 500 de subiecți de la 20 la 70 de ani, cu retestări periodice a 13 funcții cognitive și prin analiza factorială a 4 factori independenți de inteligență și alte caracteristici. Inteligența propriu-zisă a fost sondată în ceea ce privește comprehensiunea verbală, calculul, raționamentul inductiv etc. A mai fost studiată mobilitatea cognitivă (capacitatea subiectului de a trece de la un mod de a gândi la altul, în cadrul operațiilor curente intelectuale).

În paralel cu acești indicatori ai activității intelectuale s-au măsurat mobilitatea oculo-motrice, vizualizarea.

Între 40—55 de ani nu au apărut căderi ale curbelor variabilelor mai sus menționate, dimpotrivă, creșteri ușoare continue (datorate acumulării de experiență a persoanelor testate).

Studiile lui Stepanova (1975) pe 2 300 persoane de diferite vârste (între 18 și 40 de ani) au pus în evidență că există 2 perioade ale dezvoltării intelectuale în aceste vârste — una între 18 și 25 de ani, iar a doua între 26 și 40 de ani, cu momente de vârf ale inteligenței la 20—23, 32 ani, ale atenției la 22, 24, 27, 28, 29 și 32—33 ani și ale memoriei la 19, 23, 24 și 30 ani. Din combinația acestora a detașat 4 perioade. De la 18 la 20 ani și de la 22 la 25 de ani sunt perioade de nivel al dezvoltării gândirii, memoriei și atenției; 34—35 de ani cu o mai puțin prodigioasă memorie, gândire și atenție — apoi iar o creștere a celor trei funcții studiate.

A patra perioadă este dominantă între 35, 40, 45 de ani (și chiar după această vârstă).

Se consideră, ca atare, că în dezvoltarea inteligenței este implicată o influență mai mare culturală și socială. Generațiile mai vechi au fost instruite într-un sistem mult mai formal, bazat pe memorie, de aceea dispun de statute educaționale mult mai inegale, cu mai puține deprinderi și solicitări ale gândirii formate în școală. Cazurile de acest gen coboară media statistică de reușită la testele de inteligență pe vârstele de după 40 de ani. Lucrând cu „Matricele progresive Raven" (714 adulți între 21 și 59 de ani), H. Löwe [133] nu a găsit scăderi semnificative ale dezvoltării inteligenței.

H. S. Conrad [50, p. 592—599] ca și G. A. Foulds și J. C. Raven [76, p. 133—142] au constatat aceleași aspecte. În schimb, H. C. Lehman [126] consideră că vigilența este maximă la 30 de ani, apoi descrește, pe când cunoștințele ating maximul la 40—50 de ani și rămân relativ stabile, deschise ca posibilitate de achiziție până la 58—60 de ani.

Există și o atenție deosebită față de vârstele medii adulte legate de descoperiri sau aporturi remarcabile în diferite domenii ca expresie a dezvoltării unor factori componenți ai inteligenței în combinație cu creativitatea.

Din acest punct de vedere, descoperirile științifice s-au situat în deceniile anterioare (1900—1950) mai ales între 30—35 de ani, cele literare între 25 și 30 de ani. În ultimele decenii se realizează o mutare divergentă a creativității în întreaga structură a vârstelor. Cercetările matematice de aport s-au deplasat spre vârsta de 30—40 de ani, cele literare au coborât spre 20 (pentru poezie) și au urcat spre 60—70 de ani pentru literatură. Cercetările contribuante în chimie, biologie, s-au plasat spre 50—60 de ani, în muzică s-au plasat între 30 și 50 de ani, în pictură între 30 și 70 de ani (cu excepții ca în cazul lui Picasso, Dorland). Șt. Milcu (1971) a dat următoarele medii de vârstă pentru realizările deosebite: fizicieni și chimiști (41 de ani), poeți și dramaturgi (44 de ani), nuveliști (46 de ani), exploratori (47 de ani), compozitori și actori (48 de ani), artiști (50 de ani), eseiști (51 de ani), oameni de stat, medici (52 de ani), filozofi (54 de ani), matematicieni, astronomi, umoriști, ziariști (58 de ani). În sport, vârsta marilor realizări se plasează între 25 și 27 de ani (în unele sporturi, mai puțin gimnastica). Pentru premiile Nobel aportul de vârstă pentru fizicieni se situează între 35 și 60 de ani, iar în medicină între 45 și 65 de ani.

Totuşi, există realizări cu totul remarcabile efectuate la vârste înaintate, dar şi domenii în care sunt riscuri pentru perioadele vârstelor înaintate.

În genere, creaţia cere eforturi, experienţă şi insistenţă în domeniu şi găsirea stilului şi a formelor singulare ale creaţiei reale.

Se ştie că inteligenţa se exprimă prin Q.I., ori nu întotdeauna valorile Q.I. se găsesc la persoanele care au dat cele mai remarcabile creaţii. Probabil, această relativă nonconcordanţă se datorează numeroşilor factori care influenţează creativitatea, factori printre care unii pregnant de oportunităţi sociale, dar şi factori de cultură. W. A. Owens [163, p. 3—54] a pus în evidenţă constanţa mai mare a persoanelor cu nivel cultural ridicat, în ceea ce priveşte coeficientul de inteligenţă. Chiar la vârstele maturităţii avansate, acest fapt este adeseori evident.

5. ÎNVAŢAREA PERMANENTĂ

Există încă o serie de probleme deosebit de importante legate de determinarea socială a dezvoltării psihice umane.

În această situaţie se află rolul şi statutul profesional. Imediat după al doilea război mondial, femeile au continuat să lucreze în numeroase posturi de muncă în care au trebuit să intre din diferite motive în timpul războiului. Treptat, economia ţărilor beligerante s-a redresat, cu mici fluctuaţii, a avut loc o perioadă de foarte mare expansiune economică alimentată de un foarte mare avânt al ştiinţelor fizice, nucleare, atomice, al chimiei, medicinii, dar mai ales al automatizării şi electronicii etc. Toate acestea au dus la mutaţii tehnologice de foarte mare ritm şi, evident, la modificări ale schemelor organizatorice (organigramele) ale întreprinderilor. Procesul acesta s-a intensificat într-o măsură fără precedent între anii 1950—1965, ani de expansiune economică foarte mare. Acest proces a creat o modificare profundă în structura profesiunilor, o perimare profesională rapidă, însoţită de cerinţe de remediere prin reciclare, învăţări rapide, reprofilări etc. înlocuirea braţelor de muncă datorită schimbărilor tehnologice nu a fost prea mult afectată, remedierile prin fenomenele evocate mai sus au avut forţe satisfăcătoare de reechilibrare a situaţiei. După 1967/68 a început însă o criză economică dublată de criza energiei (cea mai puternică de acest fel), fapt ce a dus la necesităţi mai acute şi complexe de restructurare a economiei multor ţări pe fondul unui şomaj evident şi a unor devalorizări şi fluctuaţii monetare dramatice. În aceste condiţii s-a evidenţiat şi mai mult distanţa dintre şcoală şi producţia industrială, iar procesul creşterii şi dezvoltării sociale

a căpătat mai mult caracterul unei crize economice (de energie şi monetare) tensionale de mari proporţii.

Elementele de îmbunătăţire au fost antrenate atât în reformele şcolare (un sistem preconizat a fost în România, cel de mărire a timpului alocat activităţilor productive — practice şi celor de investigaţie), cât şi prin numeroase forme de educaţie a adulţilor, în vederea anulării diferitelor forme de perimări profesionale. Acest sistem amplu de instruire direcţionată în cicluri de scurtă durată, reciclarea sub forme foarte diverse şi tot mai dense a căpătat denumirea de învăţare permanentă. Aceasta presupune o viziune mai clară şi complexă asupra sistemului de interacţiuni dintre factorii tehnici, economici, psihologici şi sociologici. În contextul acesteia există forme directe de educaţie profesională. Educaţia permanentă reuneşte toate formele de pregătire profesională în vederea perfecţionării exercitării unei activităţi profesionale. Educaţia populară a fost mai mult o experienţă a ţărilor în curs de dezvoltare (un timp). Ca aspect al învăţării permanente pentru toate vârstele (Universităţile populare) are o tradiţie relativ cam de 80 de ani în Danemarca şi foarte veche de asemenea în Germania. Universităţile populare au în vedere un evantai mai larg de pregătire culturală pentru viaţa socială, civică, economică. În Franţa, bazele educaţiei adulţilor au început încă de prin anul 1833 (Guisol). În România există, de asemenea, universităţi populare de care beneficiază adulţii.

UNESCO are în atenţie problemele educaţiei adultului, (importantă pentru conservarea şi îmbogăţirea patrimoniului cultural), adoptarea şi recalificarea profesională, participarea la formele vieţii culturale ale societăţii etc. A 14-a Conferinţă UNESCO, din 1966, la Montreal, a efectuat o sinteză şi o serie de recomandări privind toate vârstele antrenate în sectoarele educaţiei permanente.

Există însă o mare diferenţă între aceste forme de învăţare, care se realizează fără o necesitate imediată inclusă în motivaţia învăţării. În schimb, reciclările sunt legate direct de cerinţele societăţii şi ale omului inclus în subidentităţile sale. Acestea reprezintă forma cea mai complexă şi nouă a învăţării permanente.

Oricum, educaţia permanentă (a adulţilor) optimizează condiţia de participare a tuturor oamenilor la progresul ştiinţei şi tehnicii şi, firesc, devine intensificat şi organizat în condiţiile de transfer de tehnologie.

Învăţarea permanentă atenuează inegalităţile existente în pregătire, prelungeşte durata participării la vârsta activă prin îmbogăţirea de cunoştinţe şi adaptarea la schimbări, propune un sistem

de valori și culturi înnoite și legate mai direct de caracteristicile vieții concrete social-economice și industriale, orientează și îmbogățește posibilitatea de adaptare a adulților la condiții noi profesionale sau chiar creează condiții de dobândire a unei calificări noi, contribuind la creșterea randamentului și a productivității.

Se știe că la persoanele la care se dau mai multe competențe și sarcini legate de rolul profesional, crește subidentitatea pe acest plan (are loc o creștere profesională). Pot crește în mod inegal însă cunoștințele sau motivațiile legate de rolul personal profesional (ceea ce duce la dezvoltarea unor noi aspecte ale sinelui din zonele profesionale). Există, desigur, numeroase probleme legate de subidentitatea profesională. Așa, de pildă, măsurarea obiectivă a succesului poate să nu fie coincidentă cu resimțirea succesului pe plan subiectiv. Sfera obiectivelor ocupaționale tinde să devină la adulți (mai ales în etapele 2 și 3) încorporată în obiectivele sinelui. În genere, persoanele care au succes prezintă o mai mare tensiune legată de angajarea profesională. Persoanele care sunt obișnuite cu insucces tind să fie în expectație tensională a rezultatelor (White). Există o trăire tensională a perimării profesionale. Este știut faptul că tehnologiile noi solicită un mai mare grad de atenție, inteligență, informație. De altfel, în societate circulă o mare cantitate de informații libere (generale moderne) și o informație profesională de rezervă. Aceasta din urmă presează și în învățământul superior. Există comentarii excelente privind educația adulților în culegerea „Educația adulților" — semnată de V. Pavelescu și de I. Biberi.

Oricum, se pare că procesul educației permanente a adultului pentru condiția tehnică și economică a muncii este calitativ mai încărcată de potențial formativ decât relațiile interumane.

Învățarea implicată în educația permanentă se adresează nivelurilor senzorio-motorii și psihomotorii, nivelurilor intelectuale, celor sociale (morale și culturale) și nivelurilor afective și estetice. Această multilateralitate de obiective este necesară deoarece există o distanță social-economică între generații care, datorită perimării cunoștințelor (ele se înnoiesc cam din 10 în 10 ani aproape total) tinde să se mărească. De aceea, așa cum semnala P. H. Giscard (1966), etapa și semnificația cea mai importantă a educației adulților constă în ajustarea implicată în formarea de profunzime a întregii ființe, pe cât se poate printr-un minim de intervenție cu un maximum de influență.

Pe de altă parte, Bernard Roux [203, p. 11—13] (1969) a calificat învățarea adultului „pedagogie a realului" și a atras atenția asupra ritmului natural de care trebuie ținut seama.

Cel mai complex aspect al individualizării educației adultului este însă implicat în caracteristicile perimării profesionale. Într-un interesant studiu privind această problemă, Theodor N. Ferdinand [72] se referă la mai multe feluri de perimări profesionale. Prin perimarea profesională se înțelege utilizarea de cunoștințe tehnice, teorii etc. ce sunt mai puțin eficiente în rezolvarea de probleme decât altele, aflate în mod curent la dispoziție pe plan social în domeniul de specialitate respectiv. Autorul citat diferențiază trei feluri de perimări. Referințele sale se fac cu privire la oamenii de știință și ingineri. Demersul și eșantionul de referință ni se par importante, deoarece acele cadre sunt implicate în revoluționarea tehnică și de mentalitate.

Forma de perimare de maximă semnificație cuprinde cunoștințe și tehnici ale disciplinei, fapt ce este exprimat printr-o relație între gradul de perimare individual, nivelul cunoștințelor acestuia în disciplina considerată și nivelul real al cunoștințelor disciplinei. Această formă de perimare este mai evidentă în perioada a doua adultă (între 45 și 55 de ani).

O a doua formă de perimare are la bază specializarea excesivă care creează o inegalitate de întreținere neperimată a domeniilor activității (este evidentă tot în a doua fază adultă — între 45 și 55 de ani). Prin cele două feluri de perimare se pun în evidență caracteristicile perimării generalistului (primul caz) și specialistului (al doilea caz). Este de presupus că specialistul prezintă un grad de perimare ceva mai ridicat decât generalistul. Perimarea profesională există mai întotdeauna, specialistul o va avea, în mică măsură, pentru problemele speciale delimitate în care lucrează, dar specializarea îngustă este însoțită de un decalaj de perimare mai mare în celelalte specialități ale domeniului.

La aceste două tipuri de perimare se adaugă perimarea de post sau de funcție în care specialiștii foarte buni sunt numiți în posturi administrative ale cercetării respective și cunoștințele (inclusiv pregătirea lor) nu le mai sunt utile în activitatea de post. Există numeroase combinații posibile ale perimării profesionale, combinații în funcție de gradul de perimare și de tipul de post.* Perimarea de post a unui bun generalist sau bun specialist pune puține probleme pentru reciclare. Generalistul și specialistul inapt reprezintă însă handicapuri serioase și obstrucționism în posturi de acest tip (și mai ales specialistul inapt).

Perimarea profesională este determinată de evoluția în diferite domenii a unor cercetări fundamentale complexe și modificarea pe această bază a unor paradigme ale domeniului. Altor specialiști le

lipsește finețea tehnologiilor, fiind prea implicați în teoria de domeniu. Este perimarea specifică academicienilor.

Studiile comparative privind învățarea la școlari și la adulți nu prezintă la prima vedere prea mari diferențe.

Cele mai ample investigații comparative pe acest plan au fost efectuate de E. I. Thorndike [253] (1928) care a cuprins într-un program de cercetare forme diferite de învățare, începând cu învățarea citit-scrisului, dactilo- și stenografiei, a limbilor străine, a biologiei, matematicilor, istoriei la diferite niveluri de vârstă (la persoane cu niveluri de inteligență diferite). În urma acestei foarte vaste cercetări, Thorndike a pus în evidență faptul că există o dezvoltare a vitezei și randamentului învățării până la 21 ani, după care moment se stabilizează un platou cu o scădere foarte lentă după 30 de ani.

E vorba de cantitatea de material însușit de un subiect dat de o anumită vârstă într-o unitate de timp, față de altul de altă vârstă, în aceeași unitate de timp*.

Alte studii au confirmat aceste rezultate. S-a constatat că scăderea randamentului învățării după 45—50 de ani este relativ lentă până la 75 ani chiar. Scăderea este cam de 1 procent pe an pentru învățarea în tipurile activităților cuprinse în experiment. Diferitele forme de activitate au curbe relativ diferențiate de învățare. În orice caz, inteligența și activitatea intelectuală, sănătatea și viața activă favorizează menținerea unei bune condiții a învățării. Între timp, pe plan social a avut loc o adevărată proliferare a formelor și metodelor de învățare, ceea ce a creat facilizări în acest domeniu. Diferențele dintre învățarea la adulți față de adolescenți constau în : a) o mai mare coeziune a capacităților de îmbinare a formelor de analiză concretă și abstractă în actul învățării ; b) o mai rapidă extragere a ceea ce este important și semnificativ într-un material ce trebuie învățat ; c) o mai critică și pragmatică acceptare a noului ; d) o mai mare și clară atitudine de refuz a ceea ce este neclar ; e) o mai clară evaluare a surselor de informație, fapt ce

* Theodore N. Ferdinand a dat următoarele formalizări pentru cele trei situații :

1) $Op. = \left(\frac{LPKd}{KAKd}\right)100,2\Big)$ $Os = \left(1\frac{LPKs}{LAKs}\right)100,3\Big)$ $Of = \left(1 - \frac{LPKf}{LAKf}\ 100\right)$ în care LPK = nivelul de cunoștințe al disciplinei, specialității (domeniului) și funcției, iar LAK = nivelul de cunoștințe existente în realitate în domeniul, disciplina, funcția respectivă. Od, Os, Of = perimarea profesională (generală, de specialist) de post sau funcțiune.

se exprimă printr-o mai mare independență și „distanță strategică" (P. și M. Golu, 1968) față de sursele de informație ; f) o mai mare cerință de completare a laturilor aplicative și pragmatice ale cunoștințelor ; g) o mai puternică necesitate de a completa cunoștințele de domeniu cu deprinderile, tehnicile, procedeele, operațiile corespunzătoare ; h) o mai mare cerință de precizare a cunoștințelor. Aceste elemente diferite ale motivației învățării la adult se exprimă în tendința lui participativă, prin acțiuni, spre a surprinde toate momentele, aspectele, intercorelațiile ce se creează în această condiție. Trei aspecte interesante s-au mai pus în evidență în legătură cu învățarea la adulți : 1) faptul că învățarea reimpulsionează procesul general al dezvoltării la vârstele adulte și că adulții ce trec prin cursuri de reciclare și învățare au o mai mare vioiciune și participare socială decât cei de aceeași vârstă care nu o fac ; 2) faptul că structurile implicate în învățare se modifică la adulți, imolicând o mai evidentă direcționare a învățării și, evident, o mai activă circulație socială a cunoștințelor și tehnologiilor noi ; 3) faptul că învățarea la adulți constituie nu numai o necesitate socială, ci și un mijloc de învingere a alienării (B. Suchodolski, 1974) nu atât prin modificarea de orar și episodul de tip de activitate pe care le introduce în biografia adultului, ci prin antrenarea capacităților intelectuale emoționale, a resurselor acestora. Aceasta permite dialogul cu știința, cu trecutul, incită la filozofie, la conștientizarea progresului, a muncii, a contribuției avertizate la aceasta. P. Mureșan semnalează printre dificultățile de învățare la adulți stereotipurile, interpretarea cunoștințelor noi prin sistemul vechilor cunoștințe, lipsa deprinderilor de învățare, blocaje în fața problemelor prea abstracte, stres și anxietate în fața competiției de învățare ; el explică aceste dificultăți prin slabul contact cu știința și cartea din partea adulților și prin modificarea motivației care devine pragmatică. Am adăuga faptul că pentru adulți învățarea reprezintă un episod de întrerupere a sarcinilor de muncă față de care adulții se simt responsabili și în competiție, fapt ce creează „stresul de întrerupere" fără folos pentru muncă sau cel puțin o atitudine prealabilă ce conține acest stres.

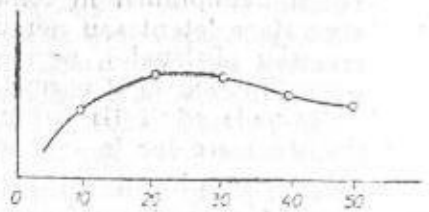

Figura 9. Curba generală a capacității de învățare în raport cu vârsta (după Thorndike, 1928)

6. CARACTERISTICILE PERSONALITĂȚII

Omul modern implicat în forme de responsabilitate complexă pe direcții, subidentități în care este solicitat (profesie, viață socială, familie și statut matrimonial) se află în mare parte absorbit în angajamentele sociale și dispune de relativ puțin timp. Standardul de viață se află în creștere. Responsabilitatea în familie este complexă ; copiii au nevoie de hrană, îmbrăcăminte, spațiu personal pentru învățare și odihnă, distracții, educație.

În perioada adultului tânăr, personalitatea este antrenată în trăiri afective intense, aspirații puternice, nu totdeauna clare și asortate la posibilitățile corelate personale și de activitate. Se manifestă conflicte de rol și statut, deoarece adultul tânăr este încă preparat teoretic și practic multilateral, are preocupări diverse, ori întâlnește pe posturile de muncă, de care depinde persoane mai limitate, mai pragmatice. O mare parte din disponibilități nu se utilizează social, ceea ce creează nesiguranță și derută latentă. Studiul personalității legat de adaptarea profesională și socială a pus în evidență pentru această perioadă 3 tipuri de situații : 1) Situații în care cele de mai sus sunt deosebit de pregnante și se trăiește disconfortul legat de „șocul realității", ceea ce are drept consecință inadaptarea profesională, bazată pe investiții mari de aspirații și cerințe de responsabilități ce nu sunt adaptate la condițiile reale ale locului de muncă ; 2) Situații în care adultul tânăr investește în activitatea profesională aptitudini, dar nu multe aspirații și adaptarea se realizează, dar nu este extinsă ; 3) Situații în care adultul tânăr investește aspirații, largi posibilități ajustate gradat pe care le lărgește și acesta este cazul mai fericit. În perioada de tânăr adult domină situațiile 1 și 3.

În perioada de stabilizare (adult I) există o modificare a proporțiilor dintre cele 3 categorii de relații, aspirații. În perioada de adult II se conștientizează simțul reușitei și împlinirii sau al nereușitei și neîmplinirii în combinații de reușită, cu neîmplinire și simț de ratare latent sau nereușită cu împliniri (la persoane foarte creative sau obstruate), nereușita și neîmplinirea (simț de ratare activ). În fine, există și cazurile de reușită în împlinire.

În perioada adult III — sub imperiul dezangajării profesionale (pensionarea) are loc în mai mare măsură conștientizarea simțului reușitei și al împlinirii, o încărcare cu neliniște și anxietate și pregătirea pentru acest nou „șoc al realității" în care se reproduc la un alt nivel situațiile de adaptare descrise pentru situația de adult tânăr de la primul pol al vârstelor adulte.

Experiența și subidentitatea parentală și maritală trec, de asemenea, prin faze relativ distincte în perioadele adulte din punctul de vedere al structurării personalității. În fazele de adult tânăr, căsnicia este în plină consolidare, procesul de adaptare activ, intimitatea are caracter arzător, libidoul este activ cu etape de creștere, familia este dominată de expansiunea dorinței de întreținere a confortului afectiv. Partenerii își descoperă treptat însușirile de profunzime și încearcă să se adapteze. Rolurile în familie se diferențiază și consolidează — se instituie grade de dependență, autonomie a fiecăruia din cei doi parteneri ai familiei — regulile de bază ale familiei, sensul circulației afecțiunii, zonele de toleranță și intoleranță, spectacolul creșterii copiilor care sunt încă mici este tonic și lărgește intimitatea.*

În etapa de adult I (între 34 și 45 de ani), rolul parental devine mai încărcat, dată fiind creșterea copiilor, intrarea lor în școală. Rolurile profesionale fiind absorbante și cele parentale mai complicate, se creează o erodare a caracterului arzător al intimității. Oboseala, insatisfacțiile contribuie la această erodare — dar creează în schimb relațiilor maritale un grad mai adânc de intimitate și confort afectiv, libidoul este activ. Se consolidează identitatea de familie în fața competiției școlare a copiilor, este perioada în care pot interveni crize în căsnicie (cam la 10 ani după căsătorie), ce se soldează, uneori, cu divorț.

În perioadele adulte se manifestă, din plin, capacitatea de procreație. Fecunditatea feminină se află în țările dezvoltate în carecare contracarare. Au existat însă pe acest plan adevărate recorduri (cunoscute). Așa, de pildă, mama cu cei mai mulți copii din lume se pare a fi fost prima soție a lui Feodor Vasilev, țăran din Rusia (1816—1872), care a avut 27 de nașteri, dintre care 16 perechi de gemeni, 7 tripleți și 4 quadrupleți. Cei mai mulți din acești copii au ajuns majori, iar mama a fost prezentată la curtea țarului Alexandru al II-lea. Elisabeth Greenhile din Hertfordshire, căsătorită la 16 ani, a trăit 64 de ani și a avut 39 de copii, dintre care 32 fete și 7 băieți — toți au atins maturizarea.

În etapa de adult II (între 45 și 55 de ani) viața de familie se încarcă de oarecare tensiune dinspre direcția rolului parental, dată fiind creșterea instigației copiilor (pulberi) la încălcarea regulilor. Se introduc astfel noi probleme în familie, tensiuni, neliniști amplificate de fragilitatea sănătății mamei în apropiere de menopauză, care este parcursă cu nervozitate și anxietate. Libidoul se temperează discret la ambii parteneri. Capacitatea de a avea copii se

* Avem în vedere situații obișnuite (optica pozitivă).

anulează la majoritatea femeilor. Totuşi, au fost cazuri de maternitate târzii. Ruth Alice Kisler (născută Taylor), apoi E. Shepard (Portugalia) au născut la 57 de ani, Ainfred Wilson la 54 de ani etc.*.

În etapa de adult III, rolul parental devine mai complex şi situativ nou — prin plecarea primului copil din casa părintească, apoi a celuilalt sau a celorlalţi şi prin intrarea în criză a identităţii profesionale datorită dezangajării profesionale, libidoul este în temperare, dispar caracteristicile reproducţiei la femei. Legătura matrimonială devine de securizare şi acroş, din care motiv pierderea soţului sau a soţiei este foarte dureroasă. În schimb apariţia nepoţilor reface cercul vieţii, al relaţiilor, al dorinţelor — la un nivel nou — restabilind încă o dată proiecţia în viitor a omului.

Fără îndoială, existenţa de preocupări sociale, culturale, extraprofesionale şi extrafamiliale, cercul de prieteni şi de loisiruri creează în perioadele adulte resurse importante de echilibrare şi de exprimare a personalităţii.

•

Încă din analiza de până aici a reieşit că în perioada adultă au loc modificări importante în structura familiei. Întrucât familia poate fi privită ca un „sistem" relativ deschis, în care circulă afecţiune, intimitate, ajustări de identificare familială (onoarea şi rangul social al familiei, contribuţia sa socială, un fel de statut social al ei), familia are un stil pe care-l consumă, unul care se acceptă ca reprezentativ (oficial) şi un nivel existenţial spre care aspiră. După un timp de convieţuire, familia dobândeşte un fel de stil comun (aerul de familie), care se exprimă ca o similitudine discretă ce nu se bazează pe trăsăturile feţei ori ale corpului, nici chiar exclusiv pe trăsături de caracter ori temperament comune. Dar nenumărate ore petrecute împreună, sute şi sute de ore de masă comune, momente de întâlnire şi de despărţire temporală, de cooperare în realizarea de obiective implicate în bunul trai al familiei, chiar adevăruri şi controverse rostite cu vehemenţă îşi lasă toate amprenta în gesturile, modul de a aborda pe ceilalţi, în replici, expectaţii etc. Toate acestea intră în stilul de familie. Succesele şi eşecurile se evaluează într-un mod specific în familie şi constituie un fel de momente de întărire a suportului afectiv şi de intimitate al familiei. Adeseori familia aplanează dificultăţile de

* Complementar acestor date, familia modernă a claselor sociale medii se opreşte, de obicei, la 2 copii, începând cu a doua jumătate a sec. XX.

parcurs al unora sau altora din membrii săi, prin forţa potenţială cultural-materială şi de relaţii de care dispune. Ca atare, echilibrul familiei se bazează pe forţa de coeziune şi respectarea regulilor sale şi deseori are un lider, de obicei persoana cea mai de forţă, mai inteligentă ori mai capabilă să stabilească un echilibru afectiv şi material. Gradele de dependenţă şi libertate ale membrilor familiei, între ei, sunt diferite şi mai diversificate decât dependenţa de regulile familiei, respectarea cărora are un caracter mai rigid.

Familia cuprinde şi rudele implicate în arborele genealogic, dar şi genealogii prin alianţă. Adaptarea la acestea se realizează de cele mai multe ori diferenţiat şi consistent sub influenţa acelor rude care au un statut social mai proeminent sau o personalitate pregnantă. Adaptarea la formele de coeziune şi la regulile familiei se face de către copii prin încercare şi eroare, iar dinspre părinţi prin aderare la regulile acceptate tacit, reguli printre care intră aceea de a menţine şi apăra situaţia familială, de a oferi suport moral şi material şi de a respecta ierarhiile din familie. Desigur, dacă se acumulează prea multă tensiune, eşecuri şi dificultăţi în familie, aceasta are tendinţa de a căpăta caracteristici patologice şi de a le impregna membrilor ei, sau de a intra în faze critice de contradicţii acerbe, dezmembrare şi chiar anulare a obligaţiilor ce decurg din contextul de familie mai sus descris.

În general, la vârstele adulte are loc o modificare generală a sociabilităţii. J. L. Moreno, fondatorul sociometriei, a pus în evidenţă faptul că toate grupurile sociale ascund o structură profundă invizibilă şi dinamică prin teleelemente. Aceste structuri „constituie cimentul ce leagă indivizii din grup", fiind un fel de factori nutritivi ai interrelaţiilor grupale. De regulă, în perioadele adulte scade tensiunea coeziunii, a coerenţei grupale şi se rarefiază interrelaţiile, ca extensie, în mai multe grupuri.

Capitolul IX

PERIOADA VÂRSTELOR DE REGRESIE

1. PREZENTARE GENERALĂ

Considerate ca vârste fragile, de involuţie, etapele de după 65 de ani pun desigur mult mai multe probleme clinice decât celelalte vârste. Gerontologia*, domeniul cunoştinţelor despre bătrâneţea umană, s-a născut în contextul filozofiei şi medicinii cu foarte multă vreme înainte de epoca noastră. Observaţiile comune, manipulate în viaţa socială, au permis să se strângă informaţii importante privind bătrâneţea ca un fel de vârstă a înţelepciunii, anticameră a morţii şi a bilanţurilor, de obicei, cu tendinţe de împăcare cu lumea şi de detaşare treptată de magma ei fierbinte.

Cele mai vechi mărturii cunoscute cu privire la bătrâneţe şi la problemele ei au fost condensate în tabelul nr. 27.

Tabelul nr. 27

Documente	Anii	Conţinutul de remedii	Concepţia
1	2	3	4
Perioada lui Hammurabbi. Ninive. Babilon. Tabelele din Ninive	+1600 Găsite în 700 e.n.	Igienă de licori pentru menţinerea tinereţii, prescripţii de menţinerea strălucirii privirii şi prevenirea încăruntirii, magie, încantaţii	Viaţa este eternă, moartea este accident, bătrâneţea pedeapsă a spiritului, astrologie şi magie
Egipt. Inhotop (un fel de vizir, arhitect, medic, ulterior identificat cu zeul medicinii)	+2900 î.e.n. dinastia III	Prevenirea bolilor prin licori şi magie, astrologie, prevenirea constipaţiei şi a ridurilor. Profilaxie	Viaţa omului este supusă destinului. Astrologie. Nemuritori doar oamenii care îşi asigurau mumificarea, ori aceştia erau faraonii şi familiile lor
Papirus medical	+1600 î.e.n.	Tratament de întinerire, vârsta de 110 ani se considera ca aspiraţie posibilă	Toiagul — însemn al bătrâneţii. Bătrâneţea, vârsta înţelepciunii şi a eliberării de deşertăciune
Vechiul Testament	+800 î.e.n. +200 î.e.n.	Bătrâneţea, scăderea potenţialului vital şi sexual, a auzului, văzului + tratamente hipotermice	Noah se consideră că a trăit 950 ani. Mathuschah, Iosif şi Moise mare longevitate

* Termenul „geriatrie" (înrudit cu cel de „gerontologie") se referă la aspectele medicale şi de îngrijire ale persoanelor în vârstă.

Nu putem ignora faptul că în scrierile Vechiului Testament se află expuse, în afară de semnalări de familii cu mare longevitate, şi existenţa unei opoziţii sociale (de subtext) între bătrâni şi tineret, dornic de emancipare de tutela vârstelor înaintate. Totuşi, vârstele înaintate erau respectate. Mai toate comunităţile sociale antice aveau sfatul bătrânilor ca organ consultativ şi adeseori şi ca organ decizional.

Tabelul nr. 28

Despre bătrâneţe în Grecia antică şi Roma

Autor	Referiri	Concepţie	Recomandări
0	1	2	3
Empedocles 490—430 î.e.n.	Etapele vieţii se termină cu bătrâneţea, care este o stare naturală	Elementele cosmosului, aerul, apa, pământul şi focul se află şi în corpul omenesc şi se diminuează spre bătrâneţe în mod diferit	Cumpătare, viaţă liniştită

Tabelul nr. 28 (continuare)

0	1	2	3
Hippocrates 470—400 î.e.n.	Bătrânețea este o stare de diminuare a umorilor ; bătrânii sunt excentrici și înțelepți (ca nebunii)	Optică naturalist cosmogonică și filozofică A asociat tipul sangvin cu fervoarea sângelui și cu „umedul și calmul" și „aerul", tipul melancolic cu „bila neagră", recele și uscatul și cu pământul, colericul cu bila galbenă, caldul și uscatul, iar flegmaticul cu recele, umedul și apa	Exerciții fizice moderate ; pierderea căldurii pricinuiește deseori îmbolnăvirile bătrânilor
Platon în „Republica"	Bătrânețea se caracterizează prin scăderea dorințelor (inclusiv sexuale) a ambițiilor. Are loc și o persisitență a caracteristicilor din perioadele anterioare	Moartea este un incident, viața o aparență, teoria idealistă a reminiscenței (mitul cavernei). Bătrânețea înseamnă frustrația ambițiilor și, câteodată, dorințe sexuale ciudate	Moderație
Aristotel „Retorica"	Bătrânețea este plină de stereotipii. Diminuează căldura	Concepția naturalistă. Privește bătrânețea cu pesimism, oarecare mânie și resemnare	Moderație pentru longevitate fără neplăcerile bolilor
Galenus „Sanitati Tuendos"	Diferențele individuale sunt mari la bătrânețe. Aceasta este o acumulare de boli. A combinat într-un sistem coerent și comprehensiv medicina greacă și romană	Aparține primilor medici. A avut o concepție simplistă naturalistă combinată cu cosmogonism (astrologie). A conturat ideea de sănătate relativă (labilă) și de mică psihopatologie	Dietă, moderație, somn bun, ierburi și descântece, atenție la intestine și dezordini mintale
Cicero „De senectute" sau Cato Major Sive de senectute	Către Cato — bătrânul despre bătrânețe. Tabloul complex, realist al îmbătrânirii	Astrologia în mare cinste. Îmbătrânirea fizică și psihică nu sunt egale (un fel de diferențiere, rezistență între vârsta funcțională biologică și psihică)	Dietă, exerciții fizice dar și activități intelectuale
Seneca	Bătrânețea este o stare naturală ; se poate dobândi longevitatea	Concepție astrologică și naturalistă. Omul este o parte din natură	Norme de cumpătare și de viață etică, conduită demnă

Desigur, în Grecia antică și în Roma au apărut observații pertinente și mai numeroase privind bătrânețea, observații ce au influențat apoi concepțiile și punctele de vedere ale Renașterii și în continuare ale gândirii moderne.

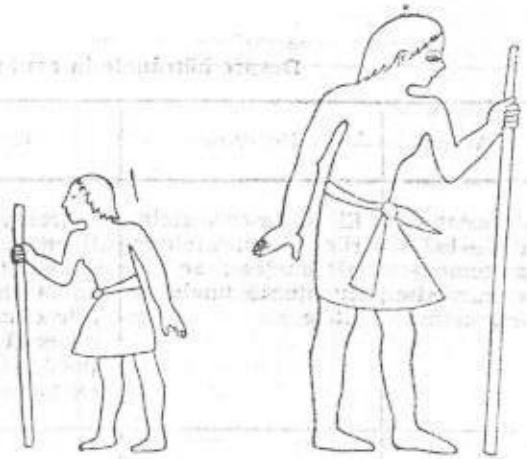

Figura 10. Hieroglifă reprezentând un om bătrân — Dinastia a V-a 2900 B.C.

Există, însă, și o situație inversă. Aceea în care bătrânii erau considerați o povară pe capul familiei și al societății. Desigur, această situație a fost înscrisă în tradiții stabilizate. Hiperboreenii ucideau pe cei ce împlineau 60 de ani, eschimoșii duceau bătrânii — la cerere — în ținuturile părăsite, cu ceremonii complicate. După ce își luau rămas bun de la toți, bătrânii erau lăsați întotdeauna toamna printre ghețuri și zăpezi, unde erau mâncați de fiarele sălbatice și de vulturii polari până în primăvară. Popoarele războinice considerau bătrânii ca inutili și îi lăsau să moară sau să se sinucidă. S-a conservat în cântecele străvechi ale unor popoare războinice glorificarea eroismului și disprețul pentru moartea de bătrânețe, considerată lipsită de sens și miez.

Renașterea a debutat printr-o intensificare a migrațiilor și a călătoriilor, urbanizare și dezvoltare a navigației, spirit de independență și întoarcere spre știință și umanism. În 1598, în perioada elisabethană din Anglia, a luat ființă o serie de legi, Poor Law, pentru șchiopi, orbi, incapabili de muncă și bătrâni, aziluri și case de muncă. Dar mizeria, ignoranța, murdăria și epidemiile erau de neînchipuit. Boli endemice decimau populația și mai ales copiii, oamenii săraci și bătrânii. Între anii 1348—1359 au murit de plăgi bubonice jumătate din populația Europei. Pe de altă parte, s-au efectuat numeroase schimbări în modul de viață. Au început să circule numeroase cărți, numărul celor știutori de carte a crescut, au început să fie traduse numeroase cărți din limbile clasice în

Tabelul nr. 29

Despre bătrâneţe în evul mediu au scris :

Autor	Referiri	Concepţie	Remedii
Avicenna (980—1037) matematician, medic, astronom	El a descris ciclurile vieţii, inclusiv bătrâneţea ; se influenţează unele pe altele	Astrologică. A fost influenţat de Galenus. A semnalat relaţia dintre îmbătrânire şi condiţiile climatice care acţionează asupra funcţionării intestinelor, excreţiei, urinei	Dietă, exerciţii fizice
Maimonede (1136—1204) medic celebru al vremii	Bătrâneţea trebuie prevenită printr-o viaţă ordonată. Concepţia influenţată de Galenus	A criticat pe Galenus	Evitarea tensiunii, cumpătare sexuală
Aenold de Villanova (1238—1311)	Tratat asupra conservării tinereţii şi întârzierii bătrâneţii	Precursor al şcolii medicale din Salerno. A lucrat la un elixir ce a dus la producerea alcoolului	Corservare prin mâncare bună, vin, băi
Roger Bacon (1214—1294) filozof	Tratarea bătrâneţii şi menţinerea tinereţii	Precursor al gândirii moderne. A conservat totuşi idei astrologice. Influenţat de surse clasice şi islamice. A considerat că îmbătrânirea nu este inevitabilă	Folosirea lentilelor (ochelari) poate preveni deteriorarea vizuală. Remedii naturale şi supranaturale pot opri anula, îmbătrânirea

cele naţionale. Lucrările despre vârstele omului, ca şi cele despre sănătate şi cele de astrologie interesau cercuri destul de largi. Au apărut şi circulat cărţi din China (taoiste), Islam, Bizanţ etc. Renaşterea a echivalat cu o schimbare de mentalitate evidentă. În chestiunile ce privesc aporturile mai importante în problemele bătrâneţii, acestea au fost centralizate în tabelul numărul 30.

Tabelul nr. 30

Despre bătrâneţe în Renaştere şi ulterior

Autor	Referiri	Concepţie	Remedii
0	1	2	3
Erasmus de Rotterdam	Bătrâneţea este inevitabilă, un fenomen natural	Surse greceşti conservă legendele fântânii cu apa tinereţii, reziduuri ale alchimiei ; idem, ideea despre om devine centrală şi încărcată de valorizare ; la fel ideea drepturilor omului.	A recomandat cinci elixiruri de înlăturare a senilităţii.
Gabriel Zerbi din Verona —1505 (?)	„Gerocomia" — lucrare bazată pe concepţia umorală a lui Hippocrates şi Galenus, trecute prin versiunea Avicena.	Descrie două ciciuri ale bătrâneţii, în viziunea astrologică. Se referă la obligaţiile celor ce se ocupă de bătrâni. Concepţia pesimistă tensională ca la Aristotel.	Evocă factori de ameliorare a bătrâneţii (inclusiv arhitecturali şi ergonomici). Recomandă exerciţii, odihnă, nutriţie, decocturi, răcoritoare (viperă distilată în sânge de om şi soluţie de aur).
Paracelsus	„De renovationet restauratione. De vita longa libri quinque" (1525—1527).	Este opozant faţă de Aristotel şi Galenus privind faptul că bătrâneţea se datorează acumulării de boli.	Consideră că bătrâneţea poate fi influenţată.
Jerome Cardan (1501—1570)	Când vine bătrâneţea, omul poate regreta că nu a murit în copilărie.	Concepţie pesimistă privind viaţa şi bătrâneţea.	Nu cumpătare, deoarece nu are importanţă. Elixiruri.
Cornoro (1470—1566)	Bătrâneţea e dependentă de viaţa emoţională trăită (de intensitatea ei şi de emoţiile dure).	Optimist, consideră că se poate conserva o sănătate acceptabilă la bătrâneţe.	Comportare alimentară (mâncare şi băutură) evitarea de emoţii puternice şi stresuri (emoţii dure).

Tabelul nr. 30 (continuare)

0	1	2	3
Laurens (1558—1609)	A efectuat cea mai bună lucrare asupra bătrâneții în Renașterea târzie.	Bună lucrarea în care s-a referit la involuție. Influențat de Galenus. A folosit observații, dar și disecții, deoarece a vorbit despre greutatea, mărimea inimii, a plămânilor, stomacului etc. Concepție naturalistă.	S-a referit la cauza morții și la diversitatea individuală în îmbătrânirea biologică.
Francis Bacon	„History of Life and Death" (1638). Arta de a trăi mult.	Organismul posedă o energie proprie. A subliniat rolul eredității, evident și în anii bătrâneții care se datorează și deteriorării. La bătrânețe scade energia. Pledează, ca și Shakespeare, pentru legi de ajutorare a bătrânilor.	Căldura și atracția familială, ca și dieta, au efecte reconfortante fizice și energetice.
Harwey William, fondatorul fiziologiei circulației și anatomiei	A făcut o autopsie celebră (1635) asupra lui Thomas Parr, care se considera că ar fi murit la 153 ani	A determinat o adevărată metodă a autopsiilor. A generat interes pentru patologia vârstelor înaintate și pentru ateriosclerozâ.	Dietă și exerciții moderate fizice.
Sydenham (1624—1689)	Bolnavii de diferite vârste, conceptul de pacient.	Contribuții la descrierea clinică a pacientului.	Dietă și moderație.
Boerhaave (1668—1738)	S-a preocupat de organizarea muncii medicale și spitalicești	A practicat internarea bolnavilor și observarea la patul acestora. A studiat diferențele în manifestarea morbidă.	Dietă și tratament.
Hunter William (1718—1783) Hunter John (1728—1793)	Au studiat anatomia și patologia bătrâneții (respirația), acuitatea senzorială, musculatura, bolile.	A contribuit la conturarea relațiilor dintre vârsta cronologică și cauzele morții. A contribuit și la conturarea simptomatologiei bătrâneții.	Dietă, exerciții, tratament.

Tabelul nr. 30 (continuare)

0	1	2	3
Fischer (1685—1775)	Boala e mai gravă la bătrânețe, datorită scăderii energiei.	Concepție modernă privind diagnosticul și tratamentul.	Dietă și moderație.
Sir John Floyer	Prima lucrare despre bătrânețe (în engleză) „Medicina Gerocomia" (1724).	Mai persisită influențele lui Hippocrates și Galenus.	Dietă, odihnă, exerciții moderate.
Benjamin Rush	„Account of the State of the Body and Mind in Old Age".	A acordat atenție mai mare bolilor mintale.	Progresele pe acest plan au fost foarte lente.

În esență, secolele XV—XVIII au exprimat un progres evident în planul general al dezvoltării sociale. Treptat s-au efectuat explorări anatomice mai sistematizate, confruntări de date cantitative privind patologia vârstelor, ceea ce a marcat începutul explorării medicale organizate și moderne și al dezvoltării anatomiei comparate. În 1645 a fost inventat microscopul și s-au organizat serviciile medicale.* Sydenham (1624—1689), prieten cu John Locke, a practicat obligativitatea bolnavului de a sta la pat și aceea a descrierii bolii. A crescut atenția pentru dietă și moderație la vârstele înaintate. Interesant ni se pare faptul că s-a înscăunat și ideea că la vârstele înaintate trebuie evitate emoțiile puternice sau cele de durată. Tot în această perioadă s-au înființat primele asociații de prietenie și întrajutorare prin cotizații pentru bătrânețe. Acestea erau însă puține și restrânse, dar se vor dezvolta mult în secolele următoare. În genere, secolul al XVIII-lea a consolidat tendințele conturate în secolele anterioare. S-au efectuat progrese în studiul anatomiei și patologiei bătrâneții și s-a conturat simptomatologia ei. S-a acordat o atenție din ce în ce mai mare bolilor mintale ale bătrâneții.

* Frontul literar conține citate celebre privind bătrânețea, printre care cele ale lui Juvenal, Lucretius, Montaigne, Shakespeare, Goethe etc., care s-au apropiat de eterna temă a vieții, a morții și a bătrâneții. De altfel, tema lui Faust, temă multimilenară, ca și aceea a mirajului și elixirurilor de întinerire, a nemuririi și a aspirației spre ea este încorporată în numeroase basme și povești ale etosului popular.

În secolul al XIX-lea s-au conturat şi dezvoltat numeroase direcţii de cercetare şi numeroase descoperiri biologice şi medicale. Dezvoltarea medicinii a devenit impetuoasă. Pasteur şi Mecinikov au revoluţionat sănătatea publică prin descoperirea microbilor şi a vaccinurilor. Aceste descoperiri au dus la îmbunătăţirea tehnicilor chirurgicale datorită prevenirii infecţiilor. S-au făcut progrese în găsirea de tehnici de diminuare a durerilor la toate vârstele. Treptat a devenit posibil controlul mai sever al epidemiilor, ceea ce a dus la scăderea mortalităţii şi la creşterea numerică a populaţiei. Atenţia a început să se centreze mai mult pe problemele remediilor bolilor. Mecinikov a difuzat ideea că bătrâneţea se datorează unor toxine şi bacterii intestinale. Tratamentele legate de această ipoteză nu au dus însă la rezultatele scontate. Oricum, în secolul al XIX-lea bătrâneţea şi sărăcia au căpătat semnificaţii sociale noi, datorită studiilor numeroase de economie. Nu a dispărut interesul pentru elixiruri sau tratamente speciale cu o deschidere spre ipoteze de reziduuri mistice. Aşa, de pildă, Brown Séquard şi-a autoadministrat experimental injecţii cu extrase de testicole de animale pentru întinerire, dar fără succes. În acelaşi sens, Steinach a încercat proliferarea celulelor hormonilor testiculari. În 1912, el a emis o teorie endocrină a îmbătrânirii, din care motiv i se acordă paternităţe. Voronoff a implantat testicole de cimpanzeu la om (autoexperiment) sub influenţa teoriei endocrine a îmbătrânirii, dar a murit fără să reîntinerească.

Pe plan social, s-a conturat ideea că bătrâneţea şi viaţa se supun unor legităţi, prelungirea vieţii fiind legic posibilă dar numai în anumite limite şi condiţii. În tabelul nr. 31 se află câteva aspecte mai semnificative privind vârsta a treia în secolul al XIX-lea.

Tabelul nr. 31

Contribuţii la studiul bătrâneţii în secolul al XIX-lea

Autorul	Referiri	Concepţia	Remediul
0	1	2	3
Thomas	„The hongevity of Man. Its facts and Fictions" (1873)	A atacat mitul lui Par (Harwey). A considerat că durata medie a vieţii poate să crească. A atras atenţia asupra dezordinilor vârstei a treia	Dietă, cumpătare, viaţă activă, profilaxie

0	1	2	3
Magnus Levy	A atras atenţia asupra descreşterii metabolismului la bătrâneţe (1899)	A studiat propriul său metabolism şi al unor cercetători de seamă longitudinal (mai mulţi ani). A început studiul leziunilor creierului (plăgile senile)	Regim alimentar, exerciţii, profilaxie
Minot	Adresă despre bătrâneţe la Asociaţia americană pentru progresul ştiinţei (1890)	Încă din 1890 a menţionat faptul că spre bătrâneţe se micşorează volumul citoplasmei, nucleilor. A dezvoltat interesul pentru problemele mai complexe implicate în procesul îmbătrânirii	Dietă şi profilaxie
Beard	În 1874 s-a referit la responsabilitatea legală a bătrânilor (corelată cu scăderea facultăţilor mintale)	Responsabilitatea legală a bătrânilor a fost abordată frontal abia după 1900, aşa că Beard a fost un precursor în problemă	Legislaţie şi protecţie
Osler	A reluat în 1905 problemele puse de Beard, adăugând şi observaţii contribuante în problemele creaţiei la vârstnici	S-a pus în discuţie problema inteligenţei la bătrâni. Osler consideră că aceasta se diminuează evident	Legislaţie, protecţie, profilaxie

În seria aporturilor interesante ale vremii, trebuie să ne referim şi la cel al lui J. M. Charcot, care a elaborat lucrarea „Lecţii clinice asupra bolilor bătrânilor" (1867).

Se mai pot enumera C. R. Prus (1840), germanul F. C. Constant şi D. Macladelan (1863).

Am adăuga la aceste aporturi o serie de preocupări şi lucrări importante elaborate de câţiva medici români de renume mondial, care au exprimat idei, ipoteze şi tehnici medicale importante dedicate bătrâneţii, aşa cum reiese din tabelul următor.

Tabelul nr. 32

Contribuții românești la elucidarea problemelor referitoare la bătrânețe

Autor	Referințe	Concepție	Remediu
Gheorghe Marinescu	Problema bătrâneții și a morții naturale (1924)	A atras atenția asupra sistemului nervos și a degradării lui (a neuronilor) în îmbătrânire	Recomandă viața organizată și evitarea surmenajului excesiv
C.I. Parhon	Bătrânețea, senilitatea, psihozele vârstei de involuție (1925). Bătrânețea și tratamentul ei (1943). Biologia vârstelor (1955)	A dezvoltat o concepție complexă, atrăgând atenția asupra influenței sistemului endocrin în îmbătrânire — dar a făcut și referiri importante la caracteristicile psihice ale vârstelor de involuție	A atras atenția asupra modificărilor biochimice și asupra „tratării" bătrâneții
Ana Aslan	A condus și organizat primul institut de geriatrie din România, în care se fac tratamente apreciate în întreaga lume.	A atras atenția asupra vitaminelor și antrenării în activități organizate	1952 Primul institut de geriatrie din România. Tratament complex Aslavital etc.
Eraclie Sterian, Gh. Popovici, I. Biberi, I. Westfried, Marcela Pitiș, Al. Ciucă, E. Crăciun, Gr. Benetato, S. Brătianu, S. Oeriu, Șt. Milcu etc. au abordat, de asemenea, problemele vârstelor de involuție			
D. Postelnicu, Al. Chira și V. Săhleanu	Introducere în gerontologie, 1969	Concepție complexă cu sinteze largi privind domeniul și cu precizarea concepției lor de bază	

De altfel, a circulat în sec. al XIX-lea în zonele noastre o carte a lui Chr. Hufeland despre macrobiotică (1796) tradusă și în limba română, de către Pavel Vasici Ungureanu (Brașov, 1844—1845) cu completări. V. Săhleanu [205] care a făcut notația de mai sus, atrage atenția asupra faptului că a existat o macrobiotică ce a circulat la Iași prin 1838 ; lucrare popularizată de J. F. Sobernheim, elev al lui Hufeland (tr. de T. Albinet) și note de macrobiotică în lucrarea lui Ștefan Vasile Episcopescu : „Apele melatice ale României Mari" (1837).

În secolul al XX-lea a devenit mai evidentă necesitatea statisticii populației în vederea studiului piramidei vârstelor utilă în aprecierile și măsurile de reglementare a producției și consumurilor. Interesa, de asemenea, problema morbidității pe vârste. S-au perfecționat problemele de anatomie normală și patologică și de degenerescență. O adevărată revoluție medicală a avut loc. S-au dezvoltat virusologia, chirurgia, radiologia, endocrinologia, neurologia etc., s-au răspândit antibioticele, vitaminele, au fost studiate problemele diviziunii celulare (microscopul electronic), s-a dezvoltat ingineria genetică. Utilizarea izotopilor radioactivi a permis efectuarea de experimentări de mare subtilitate, s-au făcut primele operații cu rinichi artificiali, plămâni artificiali, grefe de tot felul, operații pe cord, s-au înregistrat unele progrese în studiul cancerului și al diferitelor boli grave.

Tot în secolul al XX-lea s-au dezvoltat farmacopsihologia și o mare industrie a medicamentelor, medicina socială, igiena și profilaxia, legislația medicală și a asigurărilor sociale, asistența socială. Toate acestea au creat condiții importante în contextul mai larg al dezvoltării social-economice și împreună cu creșterea generală a nivelului de trai au dus la o modificare a mediei de vârstă și la creșterea speranței de longevitate.* Totuși, vârstele terminale ale vieții se află sub semnul ieșirii din munca activă, fenomen important și profund modificator de condiții de existență, mai ales pentru cei ce s-au identificat foarte mult cu propria lor profesie și au fost foarte activi. Fenomenul pensionării are tendința de a deveni un fenomen social universal, dat fiind faptul că cea mai mare parte a populației se află în producție, inclusiv femeile.

2. PROBLEMELE SOCIAL-ECONOMICE ALE BĂTRÂNEȚII

Pensionarea a fost introdusă întâi în Germania (1889), apoi în Danemarca (1891), Noua Zeelandă (1908), Anglia (același an), în S.U.A. (1911). La început, pensionarea a fost concepută ca o formă de asistență socială (1889—1915). Înainte de perioadele mai sus menționate, oamenii munceau până în ultimul moment al vieții. Primele pensii s-au plătit din taxele generale ale oamenilor, doar după 70 de ani și doar celor cu venituri mici și care au muncit

* La mijlocul secolului al XX-lea s-au amplificat forme diverse de interes față de vârstele înaintate. Apariția publicațiilor : „The Journal of Gerontology", începând cu 1945 (S.U.A.), și „The Gerontologist". În 1950, s-a ținut primul congres de gerontologie în Belgia, la Liège.

egulat în timpul vieții. Între timp luaseră avânt asociațiile de pri-tenie și întrajutorare, cu depuneri regulate pentru ajutor de boală, nmormântare și alte evenimente. Succesul acestora, ca și o serie de lte aspecte legate de noua organizare a societății impuse de a doua evoluție tehnico-industrială a conturat ideea de a crea fonduri de ensii prin contribuții în timpul vieții de muncă în țările mai dez-oltate. Această nouă condiție a scos pensionarea din sistemul de sistență și binefacere și a integrat-o în contextul dreptului contri-uant personal. Efectul pensionării pe această bază nouă a fost oarte important nu numai pentru că pensia a devenit un drept ina-enabil (nemaifiind blamantă), dar și pentru că a contribuit la apari-ia „sărăciei standard" moderne, cum spune D. B. Bromley. Pensia e vârstă a crescut progresiv sub influența reformelor și calculațiilor e proporționalitate, a îmbunătățirii sistemelor de contribuție la ondul de pensionare. Și sectorul particular a început să organizeze ensii pentru funcționarii săi, în afara pensiei legale care a rămas otuși relativ modestă. Tot în țările dezvoltate a mai fost necesară nființarea unui sistem de asistență socială, legat de aspectele con-radictorii numeroase ale vieții moderne și mai ales datorită tensi-nilor economice legate de grevele conduse de diferite sindicate pro-esionale. Acesta este sistemul Walfare, care a intrat în vigoare în-epând cu 1945, după ce în 1940 au fost suplimentate pensiile și s-a xtins cota de pensionare la membrii familiei (copii minori, soția și hiar părinții bătrâni și bolnavi).

Așadar, există o serie de aspecte sociale ale bătrâneții. Primul ste acela al creșterii longevității reale și potențiale și protejarea ocială a acesteia. Al doilea, de tot mai mare actualitate, este acela l folosirii sociale a experienței profesionale și sociale a vârstelor ătrâneții, dată fiind valoarea sa. Această problemă a devenit și evine din ce în ce mai acută. În fine, al treilea aspect este acela l profilaxiei bătrâneții și al luptei împotriva bolilor drastice de egenerescență.

Experiența de vârstă a oamenilor din diferite profesii a crescut, eși rămâne diferită. Medicii, de pildă, trăiesc mai mult decât den-știi.

Cele 16 volume, editate de Charles Booth între 1889—1903, pri-ind condițiile de viață ale clasei muncitoare din Londra și condiția e sărăcie extinsă, ce se evidențiază, a cuprins referiri complexe. În olumul ce a apărut în 1894 a fost analizată relația dintre sărăcie i bătrânețe. Aceste lucrări au atras atenția asupra problemelor le-ate de nivelul de trai, dar și asupra schimbărilor generate de men-alitate ale popoarelor privind bătrânețea.

3. STADIILE PERIOADELOR DE INVOLUȚIE*

Conceptul de bătrânețe a trezit numeroase dispute nu numai datorită faptului că îmbătrânirea este foarte diferită în diferite arii geografice (factori bioclimatici), dar și de la persoană la persoană.

În anul 1933, C. I. Parhon a organizat un congres medical la Sibiu privind bătrânețea. Au urmat numeroase reuniuni naționale și internaționale cu această temă, în care s-a colectat un important material privind caracteristicile biomedicale ale îmbătrânirii. La seminarul inițiat în anul 1963 la Kiev, de OMS, în această problemă, s-au făcut eforturi mai consistente de periodizare și de includere a etapelor bătrâneții în ciclurile vieții. Nu vom relua numeroasele periodizări care au încercat să exprime această integrare deja activă și în numeroase lucrări de psihologie ocupațională. De altfel, numeroase periodizări au fost expuse în capitolele anterioare.

În conformitate cu schema de lucru din capitolele anterioare, ne vom referi la tipul fundamental de activități și tipul caracteristic de relații ca elemente discriminative în evoluția stadială a vârstelor de

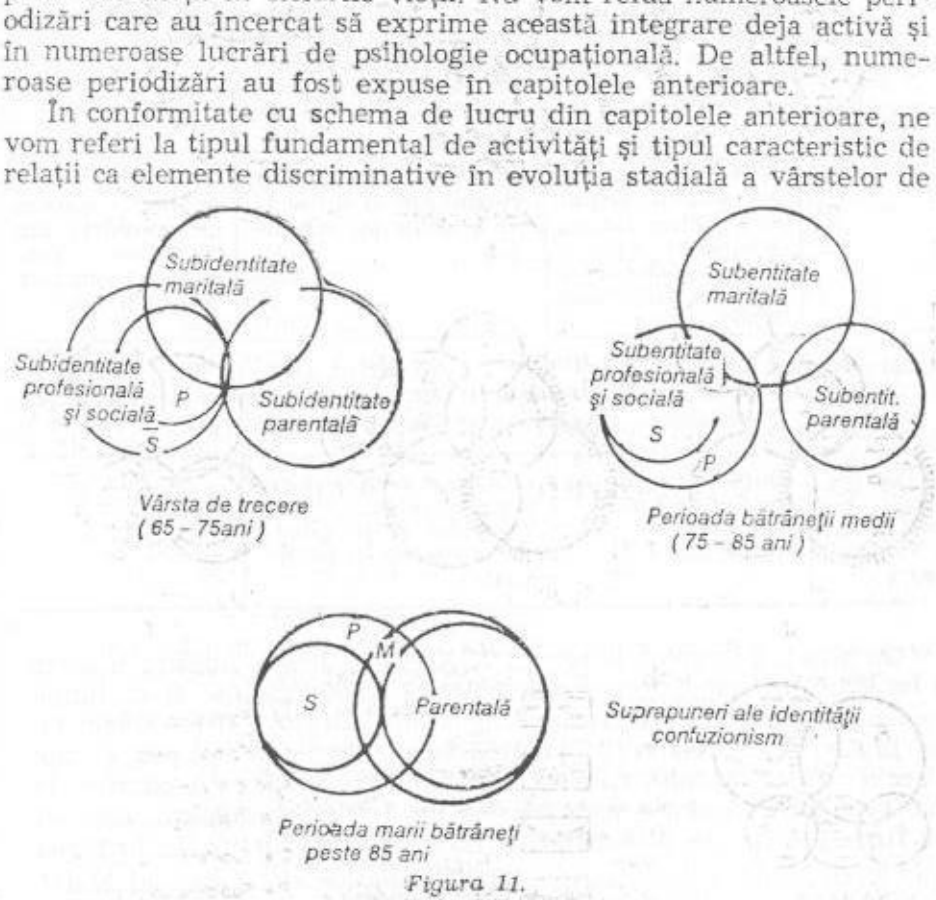

Figura 11.

* Problemele privind vârstele înaintate se exprimă în trei direcții mai importante: în domeniile teoretic, metodologic și aplicativ.

involuție. Din acest punct de vedere, considerăm că se poate vorbi de 3 stadii : *stadiul de trecere spre bătrânețe* (de la 65 la 75 de ani), *stadiul bătrâneții medii* (de la 75 la 85 de ani) și *stadiul marii bătrâneți* sau al longevivilor (peste 85 de ani).

În perioadele bătrâneții subidentitățile, la care ne-am referit pe parcursul analizei noastre, intră într-o serie de noi poziții.

Dacă avem în vedere toate subidentitățile la care ne-am referit, atunci o schemă de sinteză creează o imagine de ansamblu :

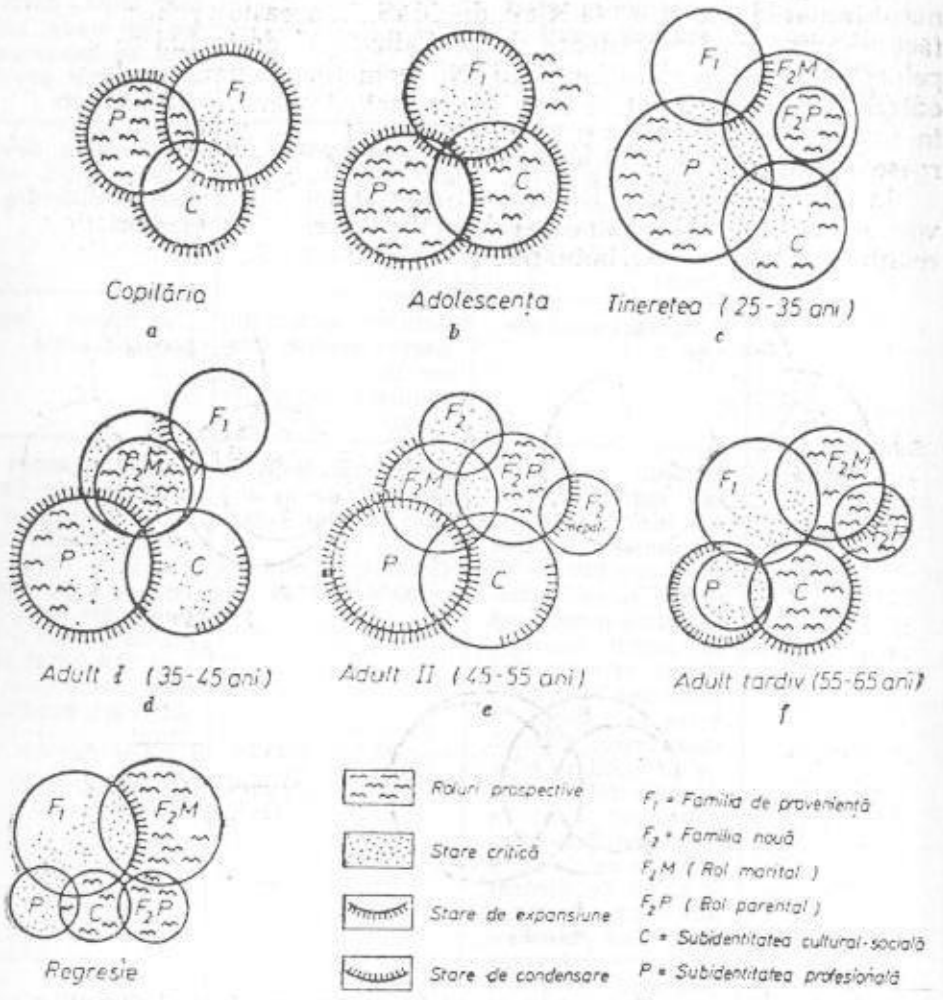

Figura 12.

Tipul fundamental de activitate devine adaptarea la un nou orar de activități (familiale și sociale), consultări profesionale etc. Tipul de relații se modifică restrângându-se din aria profesională, dar și din aria altor activități. Ieșirile încep să fie condiționate tot mai mult de timpul favorabil, însorit și de dispoziție. În *perioada de trecere*, subidentitatea profesională se dezoficializează și se integrează în subidentitatea social-obștească. Subidentitatea maritală rămâne esențială. Subidentitatea parentală rămâne relativ expansivă, datorită apariției nepoților care solicită emoțional identificarea de prelungire a urmașilor. Încetează caracteristicile reproductive ale vieții la bărbați. Este o perioadă de oarecare fragilitate biologică. Bolile mai curente sunt infarctul, cancerul, boli respiratorii. De obicei, bolile se trec greu. La femei sunt mai frecvente tulburările afective. În timp ce bărbații sunt mai preocupați de sănătate și menținerea ei, femeile devin mai preocupate de sănătatea soțului, fiind angajate în preocupări privind destinul lor în cazul când soțul va deveni bolnav, va muri sau va fi bolnav mintal.

În perioada bătrâneții propriu-zise, subidentitatea parentală se contractă ușor, subidentitatea socială se exercită în teritoriul social accesibil. Adeseori bolile degenerescente reduc mobilitatea. Mortalitatea este mai mare. Gripele de primăvară și de toamnă sunt implicate în cotele de mortalitate ale stadiului.

În perioada marii bătrâneți subidentitățile suprapuse se contractă : uneori poate avea loc o disoluție de sine.

Longevitatea. Expectația de longevitate a crescut mult după al doilea război mondial (în Europa tinde spre 85 de ani pentru bărbați, și 90 de ani pentru femei), iar durata medie a vieții spre 70 de ani la bărbați și 75 la femei. Există însă în unele țări expectații de longevitate de 95 și de 100 de ani. În S.U.A. existau cca 642 de centenari în 1971, în fosta U.R.S.S. peste 224 de bărbați și 368 de femei ce depășeau 120 de ani.

Există consemnări mai mult sau mai puțin credibile de longevitate pentru perioadele istorice îndepărtate — deși media de vârstă a mortalității a fost foarte mică până în secolele XIX—XX.

Se pare că cel mai credibil dintre astfel de cazuri este cel al lui Christian Jakobsen Drachenberg (Norvegia) care a trăit între 1626—1772, adică 145 de ani și 326 de zile. Se vorbește de o longevitate de 256 de ani în China veche, de cei 168 de ani ai lui Shirali Baba Mislinov din Barzava — Azerbaidjan. Ca recorduri autentice naționale semnalăm printre altele în S.U.A. pe Delina Folkins (n. Echer) (1815—1928) (113 ani, 214 zile), în Canada, pe Pierre Jombert (1701—1814) (113 ani, 224 de zile), în Japonia, pe Mitto Nemta

(1863—1975) (112 ani, 65 de zile), în Africa de Sud pe Demetrius Philipovici (1818—1928) (110 ani, 150 de zile), în Rusia pe Chesako Dzugayev (1860—1970) (110 ani) etc. Problema descendenților este de asemenea interesantă. Astfel, ultimul împărat din Maroc, Shafisian, a avut 548 de băieți și 340 de fete, Wilson Ketle (Newfondland—Canada), 1860—1963, a avut 11 copii de la 2 soții, 65 de nepoți, 201 strănepoți și 582 de descendenți vii.

4. REGRESIA BIOLOGICĂ

Ca și la vârstele de debut ale vieții, și în aceste perioade are loc o distanțare a regresiei biologice de acces a bătrâneții psihologice, în care, datorită antrenării sociale și active mai reduse, se produc restructurări ale caracteristicilor personalității și o modificare de stare a diferitelor funcții psihice, a conștiinței și dinamicii vieții interioare.

Unii autori [205, p. 109] vorbesc și de o vârstă socială sau sociologică, caz în care se pune accent pe interesele și gradul de participare a bătrânilor la viața socială. Dar nu se exclude nici conceptul de vârstă biosocială ce înglobează, sintetic, caracteristicile vârstelor biologice, psihologice și sociale.

În privința modificărilor biologice, fenomenul cel mai semnificativ este cel al scăderii energiei instinctelor (scăderea libidoului) și a eficienței adaptării, după ce în finalul fazelor adulte a avut loc anularea capacității de procreare. În ansamblu, se produc o serie de modificări biochimice (hormonale), trofice, de consistență și funcționale, ale structurilor biologice ale organismului. Îmbătrânirea fiziologică, spre deosebire de îmbătrânirea patologică, se realizează fără seisme prea evidente, dat fiind faptul că organismul antrenează rezervele compensatorii și parcurge forme de echilibrare proprii extrem de complexe.

Fără îndoială, în îmbătrânire joacă un rol important îmbătrânirea celulelor, a țesuturilor și a organelor. În tabelul de mai jos redăm aspectele mai semnificative ale îmbătrânirii pe aceste planuri.

Modificări importante au loc și în ceea ce privește somnul și funcțiile lui recuperative, cu vârsta. Se consideră că o persoană de 70 de ani a fost trează cam 43 ani și a dormit cam 22 ani, mai mult sau mai puțin profund. Sumarea timpului de vis se poate situa cam la 5 ani (timpul visului constituie așa-numitul somn paradoxal). După cum se știe, în timpul visului se produc secrețiile hormonilor de creștere și de reorganizare a sistemelor ce se antrenează apoi

Tabelul nr. 33

Îmbătrânirea celulelor, a țesuturilor și a organelor

Celulele, țesuturile, organele	Felurile și caracteristicile	Organele în care se află	Îmbătrânirea
0	1	2	3
I. Celulele, membrană, citoplasmă, nucleu	1) De mare proliferare și cu viață (durată) scurtă	Celulele epidermei	Proliferarea devine mai lentă, cantitatea lor scade, volumul se micșorează. Pot apărea proliferări anarhice
	2) Ca viață (durată) mai lungă și proliferare ceva mai lentă, celule specifice (parenchimul)	Celulele ficatului, rinichilor etc., ale tiroidei etc.	Proliferarea devine și mai lentă, atrofieri, proliferare anarhică
	3) Durează toată viața	Celulele sistemului nervos central (creierul). Celulele mușchilor striați	Distrugerea irecuperabilă lentă
II. Țesuturi	Țesutul conjunctiv sau mezenchimatos are funcții plastice, de construcție, trofice (nutriția), de apărare (prin fagocite, celule mobile care înghit microbi, resturi celulare etc.) intervine în depozitarea de grăsimi, în cicatrizare, fabrică celule roșii și albe. Posedă celule fixe (fibrotice) și mobile (fagocite). Este compus din celule-fibre și subst. fundamentală. Partea cu funcții trofice, metabolice și de apărare a țesutului constituie sistemul fiziologic al țesutului conjunctiv	Considerat țesut de susținere ce se află în întregul organism. Celulele țesutului mezenchimatos	Crește în exces țesutul adipos (gras) din organe, chiar dacă persoana nu e grasă (în inimă, ficat etc.). În bătrânețea înaintată depozitele grase se golesc. Au loc modificări metabolice, degenerări, atrofii, leziuni

Tabelul nr. 33 (continuare)

0	1	2	3
III. Țesuturi	1) Braditrofe : cu dezvoltare lentă și consum redus de oxigen. Nu au, ca atare, capilare multe	În cristalin, cornee, în pereții arterelor, în oase și în dinți etc., în tendoane, coloana vertebrală, pereții arterelor, valvele cardiace	Sărăcește cantitatea de apă, densificare, depuneri de colesterol, de săruri de calciu, uzură
	2) Tahitrofe : longevive dar fragile. Cu consum activ de oxigen (mult). Au vase capilare numeroase. Elementele mobile (parenchimatoase), se altează	În creier, în mușchii scheletici, în diafragmă etc.	Scădere treptată a conținutului de azot fosforic, atrofic, ceea ce duce la scăderea permeabilității
IV. Organele conțin :	Celule specifice (parenchimul). Țesut mezochimatos, celule fagocitare, grase	În organe : celulele hepatice, renale, fibrele musculare. Fibre de reticulină, colagen, fibre elastice ce constituie rețeaua de susținere a celulelor parenchimatoase (substanță fundamentală)	Înlocuirea parenchimului uzat cu țesut mezochimatos. Debilizarea sistemului fiziologic al țesutului mezenchimatic și creșterea acțiunii debilizante asupra parenchimului

(spre consum) în starea de veghe, întreținând-o. Somnul, mai mult sau mai puțin profund, constituie baza retenției amintirilor. Somnul paradoxal implică, după numeroși autori (printre care și Edmond Schuller), un joc al imaginilor legat de regenerarea lentă și plasticitatea neuronilor noradrenogeni ce pot fi atrași de semnalele biochimice martore însoțitoare ale învățării (noradrenalina) este necesară în funcționarea optimă a stocajului informațiilor în memoria de lungă durată, pe când amfitaminele programează durata de a învăța (curiozitatea). Înainte de 2 ani un copil doarme cel puțin 14 ore, din care 4 ore jumătate somn paradoxal, fapt ce antrenează o imensă capacitate de stocare de informații. La 50 de ani și după, se doarme cam 7 ore, din care doar o oră este de somn paradoxal. Desigur există consecințe ale acestor schimbări. Totuși, somnul are și un cadru cultural și igienic. Gesturile preparatorii, aerarea, odihnirea gândurilor sunt dependente de acest cadru. Oricum, insomnia chiar la bătrânețe nu este o boală în sine, ci doar simptomul unui dereglaj fiziologic sau psihologic.

I. Biberi [17] a făcut analize subtile privind verticalitatea dinamică a psihicului, mareele de impresii și decupaje de trăiri, atitudini, experiență existențială ce se exprimă printre altele în vis. Acesta este impregnat în copilărie de evenimentele vieții de fiecare zi, iar evenimentele se știe că sunt trăite de copil într-o succesiune relativ dezordonată și dilatată de expansiunea debordantă a subiectivității fabuloase ceea ce le conferă o înrudire cu visul. Așa se face că în copilărie granițele dintre vis și realitate sunt extrem de labile. În adolescență, apoi în tinerețe și în vârstele adulte — subiectivitatea se conștientizează ca atare. Structurile subconștientului fiind încărcate, visul devine expresia unei forme de decentrare a acestora.

Prelungirea lui în stare de veghe se cheamă reverie și, ca și visul, aceasta permite să aibă loc o trăire a dorințelor, aspirațiilor, evenimentelor al căror deznodământ nu e posibil după dorințe...

În vârstele de regresie, visul devine din nou ușor confuzionat și șterge ușor granițele dintre realitatea obiectivă și subiectiv.

În urma îmbătrânirii celulelor și țesuturilor se manifestă în exterior o serie de caracteristici, dintre care mai evidentă este modificarea aspectului general al pielii, care își pierde elasticitatea, devine mai subțire, mai uscată și mai palidă. Aceste caracteristici și altele de modificare a texturii pielii au la bază scăderea troficității și irigației pielii, ca și a secreției glandulare și umidității pielii. Se adaugă pigmentația brună și adeseori mici spargeri de vase capilare subcutanate ce duc la evidențierea de mici pete sau firișoare ușor violacee. Fenomenele de ridicare și pigmentare a pielii sunt mai evidente la nivelul feței și al mâinilor (părți descoperite ale corpului). Abiotrofia pielii produce ridări ce se suprapun peste amprentele pliurilor mimicii specifice (și dominante) ale persoanei în cauză și peste amprentele pliurilor mimicii lăsate de profesie. Datorită asimetriei bilaterale a feței, aceste suprapuneri dau feței un aspect tragic, adesea asimetric.

Există însă o evidentă pierdere a elasticității pielii și a țesuturilor în alte părți ale corpului. Așa sunt pliurile de sub braț și de sub pântec. Acestea, ca și ridările feței, se mai datorează și faptului că în faza adultă timpurie și medie există o creștere a greutății, datorită depozitelor de grăsime printre altele și subcutanat. În fazele bătrâneții timpurii, acestea diminuează lăsând pielea fără suportul anterior existent. Pielea este influențată și de alimenta-

ție. Or, oamenii în vârstă au în genere o alimentare mai săracă în vitamine din legume proaspete în anotimpurile reci. La aceasta se adaugă o digestie mai dificilă, predispoziții colitice mai accentuate.

Specific este și procesul de încărunțire (acromotrihie). Acesta poate începe chiar la 35 de ani. În cazul bătrâneții fiziologice acromotrihia devine evidentă spre 50—55 de ani, mai ales la tâmple. Episoadele de boală sau de tensiune psihică intensifică acest fenomen, ceea ce pune în evidență aspecte mai complexe ale acromotrihiei. Se consideră că există o programare ereditară pe acest plan. În societatea modernă sunt vădite tendințele de mascare a încărunțirii prin colorarea artificială a părului. În societatea medievală și în Renaștere mascarea se făcea prin perucă (clasele mai avute) care avea de fapt mai ales rolul de a masca rărirea prin cădere a părului (alopecia), mai cu seamă la bărbați — deoarece aceștia sufereau mai frecvent de această formă de degenerescență capilară.

Purtarea de perucă a redevenit la modă în zilele noastre, dar are un caracter mai mult frivol, de asortare la îmbrăcăminte a culorii părului și coafurii, fenomen întreținut de lupta de timp necesar în întreținerea acesteia, dată fiind densitatea de evenimente ce se cer întreținute prin ritmul vieții și prin ceremoniale de modă.

Un alt aspect ce se resimte o dată cu înaintarea în vârstă este cel al mișcărilor. Acestea devin mai greoaie, lipsite de suplețe și forță. Scăderea elasticității mișcărilor și a capacității de efort fizic este determinată, pe de o parte, de diminuarea mobilității articulațiilor, iar pe de alta, datorită atrofierii lor. În același timp are loc și o slăbire a mușchilor scheletului legați prin tendoane. Mușchii devin mai scurți datorită unor modificări complexe biochimice în structura lor proteică și în aceea a fibrelor. Forța musculară maximă se exprimă în mod normal ca la 25—30 de ani. Treptat contracția musculară descrește și cu aceasta și capacitatea de a susține efortul muscular.

După 50 de ani scade numărul fibrelor musculare active. La aceasta se adaugă creșterea fragilității oaselor prin rarefierea țesuturilor osoase, decalcifieri — ceea ce provoacă dureri osoase (de coloană, discopatii) sau de tip sciatică, dureri reumatismale care împreună cu depozite disproporționale de grăsime (încă din stadiile anterioare) determină modificări de ținută, postură, un confort mai mare în anumite poziții. În genere, silueta se modifică și datorită sedentarismului. Evident, caracteristicile de mișcări sau postură pot fi remediate în mare măsură prin exerciții, mers și ocupații nesedentare. Tot pe linia acestor caracteristici este evidentă pierderea

danturii. Aceasta din urmă se poate înlocui prin proteze dentare care creează unele dificultăți la hrănire.

Modificările în musculatura involuntară (dependentă de sistemul nervos autonom aflat în pereții stomacului, intestinelor, ai căilor respiratorii, în organele interne etc.) sunt mai reduse. Există totuși destule persoane care suferă de micțiuni mai frecvente sau de neplăceri de evacuare a intestinelor.

Și în domeniul organelor interne au loc fenomene de degradare. Acestea se referă în cele mai multe cazuri la cord și pulmoni, organe vitale. La nivelul inimii are loc o mai mare incidență, după 55 de ani, a infarctului miocardic și, competitiv, lezarea arterelor coronariene (care hrănesc inima). Leziunile arteriale au loc datorită aterosclerozei și ateromaziei. Pereții vaselor sanguine (arterele) se îngroașă și se îngustează până la astuparea lor, ceea ce determină ruperea lor, fapt ce produce hemoragii fie în apropiere sau în inimă, fie la nivelul creierului. Adeseori aceste fenomene au la bază o alimentație nerațională, excese de alimentație grasă sau excese de zaharuri. În perioadele adulte, bătăile inimii sunt de 72 pe minut, cu creștere la efort, excitare, teamă etc. După 55 de ani bătăile inimii devin mai slabe și neregulate. Or, precum se știe, inima este o pompă ce distribuie prin sânge oxigen, materii nutritive și materiale de construcție pentru țesuturi — și colectează, din întregul organism, deșeurile activității organismului, pentru a fi evacuate. Contracțiile cardiace și rezistența arterelor întreține acest proces complex. Afectarea acestora degradează întreaga complexitate a desfășurării programului vital al organismului, provocând dereglări în lanț, în toate componentele organismului.

Respirația la rândul său (normal 15—18 respirații pe minut la adulți) devine după 45 de ani mai superficială, ceea ce face să rămână aer rezidual în plămâni și să se reducă gradul de oxigenare a sângelui și apoi a țesuturilor, organelor etc. Nici procesul invers de inhalare a bioxidului de carbon nu se realizează complet. Lipsa moderată de oxigen afectează activitatea musculară, coordonarea senzorio-motrice și activitatea intelectuală. Lipsa mai severă de oxigen produce pierderea cunoștinței, confuzii etc.

În esență, cu vârsta, scade eficiența respirației și se produc efecte de sumare în procesul de degradare a programului vital al organismului. Desigur, în acest context se manifestă bronșita și emfizemul pulmonar.

Digestia constituie un al treilea sistem de schimb cu exteriorul, al organului, în vederea înlocuirii componenților constituanți și a eliminării deșeurilor organice.

Traseul digestiv are latura sa organică, mecanică şi componentele glandulare, de hormoni, fermenţi, enzime etc. Există şi o componentă psihologică a alimentaţiei şi excreţiei. Prin activitatea sistemului digestiv se refac ţesuturi, se menţine temperatura constantă a corpului, se produce energia necesară arderilor şi transformărilor complexe organice. Cu vârsta are loc o scădere a secreţiei salivare şi a secreţiilor implicate în sucul gastric (enzime, fermenţi). Pancreasul, care este antrenat prin secreţiile sale în digestie, îşi reduce lent secreţiile, din care cauză grăsimile sunt mai prost utilizate. Ficatul este mai puţin afectat funcţional, de vârstă, dar devine mai sensibil la boli şi scade în mărime. Absorbţia devine mai lentă, de multe ori se dereglează metabolismul lipidelor. Unii autori consideră că devin insuficiente funcţiile hepatice şi renale. În genere, există o scădere a poftei de mâncare la persoanele în vârstă, ori aceasta determină o slăbire a răspunsurilor digestive. Dificultăţile de masticaţie, sedentarismul mai accentuat pot determina constipaţii penibile. Se consideră că alimentaţia la vârstele înaintate este bine să fie adaptată la cerinţele mai mari de proteine şi vitamine ale organismului. Defecaţia şi urinarea pot să devină inconvenient datorită incontinenţei urinei şi constipaţiei, ca urmare a lipsei de deprinderi raţionale pe aceste planuri în vârstele tinere, sau a unor regimuri alimentare neraţionale, la care se adaugă boli degenerescente.

Metabolismul bazal creşte cu vârsta (secreţia tiroidei se diminuează cu timpul). Producerea de căldură internă se resimte, există tendinţe de scădere în hipotermii. Termoreglarea devine mai puţin activă, deşi evaluarea temperaturii nu se modifică. Se consideră că temperatura afectează longevitatea. Condiţiile de climă mai temperată nu suprasolicită prea mult sistemul de termoreglare şi prelungeşte viaţa, după unii autori. Metabolismul hidrocarburilor se modifică, de asemenea (frecvenţa diabetului la vârstele înaintate confirmă acest fapt).

Procesul de îmbătrânire este amplificat de modificările hormonale ce survin, mai ales, după 65 de ani. Există tendinţa de creştere a produselor corticosuprarenalelor (pe fondul diminuării secreţiilor glandei tiroide, a gonadelor etc.). Creşterea corticosuprarenalelor duce la alimentarea sclerozei vasculare şi a hipertensiunii arteriale. Efectele se resimt în metabolismul şi în realimentarea energetică a organismului. Sintezele humorochimice se fac mai greu şi nu mai pot compensa uzura care are loc. În genere, există în organism limite de toleranţă ale normalităţii (relativ largi). În vârstele înaintate se consumă limitele de toleranţă, iar echilibrul hormonal poate deveni critic.

Degradarea şi îmbătrânirea sistemului nervos este legată de reducerea capacităţii organismului de a satisface exigenţele alimentare foarte mari ale creierului (irigarea, oxigenarea, alimentarea). În afară de ischemieri legate de alimentarea creierului au loc intensificări de mortificare a neuronilor, ori, acest proces este ireversibil. Creierul îşi micşorează volumul, de la aproximativ 1 400 g la bărbaţii de 20 de ani, la 1 250 g iar la femei, de la aproximativ 1 250 g la 1 125 g. Regresia este mai accentuată (în limitele de mai sus spre 70—75 de ani).

Deşi funcţia compensatoare încorporată în masa neuronică a creierului este foarte mare, procesul degradării funcţionalităţii creierului determină o scădere lentă a capacităţii de adaptare a organismului (creierul este organul principal al adaptării), cât şi a funcţiilor de reglare (obiectivate în homeostaze, sisteme feed-back). Efectele acestei diminuări funcţionale sunt de intensificare a procesului de îmbătrânire a organelor de simţ periferice, degradare ce se efectuează prin devalorizarea compoziţiei celulare a acestora şi a ţesuturilor ce le susţin şi întreţin local.

Dar în afară de modificarea greutăţii prin mortificarea de celule, creierul pierde o cantitate de apă — are loc diminuarea ARN, în schimb pare să crească discret ADN. Balanţa acidă a creierului trece uşor în declin. Conţinutul în minerale şi enzime utile ale creierului se modifică uşor. Are loc şi o modificare în activitatea electrică a creierului, se manifestă timp de latenţă crescut la stimuli complecşi. Electroencefalograma este relativ diferită de a oamenilor adulţi.

În genere, are loc o discretă atrofie celebrală chiar în bătrâneţea fiziologică — atrofie ce se exprimă şi prin aplatizarea relativă a unor sciziuni şi circumvoluţiuni şi prin sterilizarea lentă a activităţii mentale. Se încetineşte funcţia celor două componente, simpatic şi parasimpatic, ce controlează muşchii involuntari, glandele cu secreţie internă, reglarea funcţiilor interne vitale, care îşi au regiunea de integrare principală subcorticală în hipotalamus (care se află în conjuncţie cu activitatea nervoasă superioară). Implicaţiile sistemului nervos în caracteristicile temperamentale au fost profund demonstrate de I. P. Pavlov, deşi el s-a referit mai ales la ANS. Dată fiind funcţia de integrare a ANS — baza sa funcţională este dependentă şi derivată din substructurile pe care le integrează. Există o modificare, cu vârsta, a caracteristicilor temperamentale privind intensitatea sensibilităţii instinctelor temperamentale ca şi a intensităţii sensibilităţii, echilibrului emoţional, mobilităţii generale, caracteristici ce stau la baza comportamentului. Or, pe acest plan, îmbătrânirea aduce după sine diminuarea mobilităţii reacti-

vității și impresionabilității, conturând un temperament cu note mai colorat flegmatice.

Aceste aspecte constituie baza biologică a expectației de viață. În 1971 a apărut un tabel în această problemă în revista Social-Trends nr. 2, p. 98.

Există o modificare chiar a acestor expectații de viață. Tot mai multe remedii și modalități de tratament creează o îmbunătățire a condițiilor generale de viață și creează o mai bună sănătate a oamenilor în vârstă alături de creșterea longevității și a mediei de vârstă înaintată.

Tabelul nr. 34

Expectația de viață	Bărbați		Femei	
	Ani/1901	1966	1901	1966
la naștere	48,1	68,5	51,8	74,7
la 5 ani	55,5	65,2	58,0	71,1
la 10 ani	51,4	60,4	54,0	66,2
la 20 de ani	42,7	50,7	45,4	56,4
la 30 de ani	34,5	41,2	37,1	46,7
la 40 de ani	26,8	31,8	29,2	27,1
la 50 de ani	19,7	22,9	21,7	28,1
la 60 de ani	13,4	15,2	14,9	29,7
la 70 de ani	8,4	9,5	9,2	12,3
la 80 de ani	4,9	5,5	6,3	6,9

Totuși, trebuie să se pornească în orice analiză a vârstelor înaintate de la un model normal și unul patologic de persoane în vârstă.

În continuare, ne vom referi la caracteristicile dezvoltării psihice a persoanelor sănătoase în vârstele postadulte.

Caracteristici psihice. Întregul tablou al activității psihice poartă, de pe o parte, amprenta experienței de viață parcurse, de pe alta, a proceselor complexe de reechilibrare ce antrenează forțele compensatorii ale experienței și cele funcționale ale organismului.

Planul senzorial. După cum s-a relatat în paginile anterioare, planul senzorial se află într-un impact discret dual (periferic și

central funcțional) ce tinde să se echilibreze pe seama imensei experiențe senzoriale acumulate. Impactul se manifestă în prima etapă ca dominant periferic (scleroza ușoară a celulelor din receptorii senzoriali), apoi începe să domine impactul central (diminuarea funcționalității ANS). Acest din urmă proces este lent între 65 și 70 de ani — se intensifică ușor după 70—75 de ani și apoi se stabilizează la valori reduse între 75 și 85 de ani. Văzul se degradează prin scăderea capacității de modificare a cristalinului (presbiție). Acest proces are o mai mare densitate la persoanele care suprasolicită vederea prin lectură excesivă (cu lumină proastă), la persoanele care lucrează în mediu toxic sau excitant cu puncte de luminiscență foarte puternică etc. Are loc și o reducere evidentă a câmpului, a vederii stereoscopice (în relief și în profunzime). Scade capacitatea discriminatorie a nuanțelor de culori și câmpul vizual cromatic. Are loc scăderea clarității imaginii, a acomodării vizuale și convergente, a acuității și discriminării vizuale.

Dealtfel, după 60 de ani survin unele boli degenerative ale ochiului ca glaucomul (tulburarea dinamicii umorilor oculare), opacitatea cristalinului și cataractă, dezlipirea de retină și în fine, mai puțin grav, gerontoxonul. Corelația marcantă adesea dintre arterioscleroza creierului și a retinei face din examenul oftalmologic un indicator important. J. E. Birren [19, p. 267—271] a semnalat caracteristici de deteriorare vizuală privind adaptarea la întuneric, Chapanis [42, p. 1—31] a reliefat scăderea acuității vizuale la culori, E.N. Semenovskaia [213, p. 34—38] și A.I. Verkhutina s-au ocupat de sensibilitatea la fuziunea licăririlor luminoase, iar Kumnick [120, p. 735—741], de răspunsurile pupilare. Toate acestea se modifică o dată cu vârsta, degradându-se într-un mod foarte diferențiat, dar evident după 60 de ani. După 70 de ani poate avea loc o reechilibrare vizuală, care seamănă cu o revenire discretă a vederii.

Auzul se modifică, de asemenea. Scade sensibilitatea absolută auditivă. Auzul fonematic devine mai puțin sensibil. Fenomenele de surditate se manifestă de cele mai multe ori datorită sclerozării urechii interne. În cazurile în care sunt afectate celulele centrilor corticali ai analizatorului auditiv, au loc fenomene de surditate psihică ce se manifestă prin faptul că persoana în cauză aude, dar nu înțelege. Există o scădere a toleranței auditive, o mai mare fragilitate a acesteia. Pell [169, p. 79—92] a pus în evidență faptul că aflat în condiții de audiție în mediu de lucru agresiv-auditiv câteva luni, un adult de 40—45 de ani își revine după câteva săptămâni, pe când un om în vârstă riscă să aibă auzul grav avariat.

În aceste condiții, prelucrarea informațiilor devine dificilă și deficitară. Pentru văz și auz există forme de protezări relativ variate și eficiente.

Sensibilitatea tactilă se degradează doar după 50—55 de ani, după Zobel [285, p. 668—679]. Scade sensibilitatea la cald, la rece și la durere. Se conservă sensibilitatea pentru domenii de mare experiență senzorială, ca și simțul vibratil. Acest din urmă fenomen se explică probabil prin faptul că terminațiile nervoase receptoare ale vibrațiilor se află mai în profunzimea pielii. Cosh (1958) și Howell (1949) [100, p. 56—68] au concentrat rezultatele unor studii privind simțul vibrației așa cum sunt redate în tabelul nr. 35.

Tabelul nr. 35

Sistemul vibratii

Vârsta	Nr. de subiecți	Încheieturile mâinilor		Coate		Umeri		Glezne		Fluierul piciorului (tibia)		Genunchi		Sacru
		stâng	drept	st.	dr.	st.	dr.	st.	dr.	st.	dr.	st.	dr.	
65—69	16	100	100	100	100	99	80	87	87	87	94	56	50	12
70—74	57	100	100	100	100	98	98	84	88	79	81	67	61	18
75—79	72	100	100	100	100	89	90	73	76	74	73	53	51	15
80—84	32	97	97	97	94	94	94	56	62	44	62	34	31	10
85—91	6	100	100	100	100	100	200	89	89	78	67	78	67	11
Media		99	99	99	99	98	94	79	79	72	75	56	55	15

Evaluarea greutății, a stimulilor complecși (figurile duble) pune în evidență o oarecare lipsă de abilitate analitică și slabă mobilitate în abordarea situațiilor complexe. E. G. Boring [22, p. 444—495] a dat spre percepere în reprize de timp limitat o figură dublă (tânără-bătrână) și a constatat că subiecții în vârstă ca și cei cu educație restrânsă văd o singură figură și nu pot să restructureze imaginea pentru a vedea și cealaltă figură, dacă la început au făcut fixație pe una din cele două figuri. În genere, se poate considera că în acest caz, ca și în multe altele, scade atenția senzorial-observativă și capacitățile ei.

Viteza mișcărilor scade simțitor la subiecții în vârstă, ca de altfel toate performanțele. Scăderea excitabilității senzoriale afectează nivelul general al activității, reducându-i antrenarea coerentă, continuitatea și timpul de reacție (T.R.). Studiile lui Y. Koga și G. M.

Morant [113, p. 346—372], privind timpul de reacție auditiv și vizual, cele ale lui Botwinich și col. [24, p. 137—144] privind viteza scrierii și a expectației au evidențiat, de asemenea, modificări care arată o încetinire a reacțiilor. Nu în aceeași proporție sunt afectate de degradare deprinderile motorii în care acționează dexterități (experiența acumulată). Droller [66, p. 239—244] a pus în evidență faptul că persoanele care fac exerciții au un nivel de deprinderi motorii bun și rezistent față de alții ce nu fac exerciții și care prezintă o scădere a acestora.

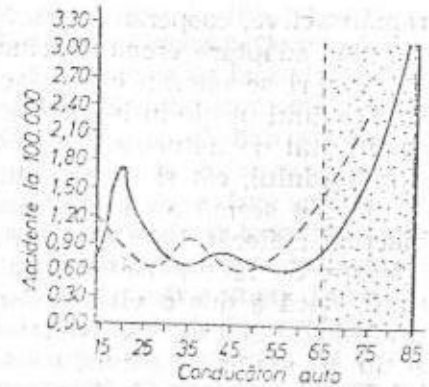

Figura 13. Accidente la 100 000 de mile de șofaj (B. M. Marsh, *Aging and Driving Traffic Engineering*, Nov. 1960, 3—21).

De altfel, J. E. Birren a atras atenția încă înainte cu peste 25 de ani asupra faptului că este în creștere numărul conducătorilor de automobil de peste 65 de ani [165, p. 25]. Mai ales femeile se dovedesc mai apte pe aceste planuri.

Totuși, înțelegerea rapidă a semnalelor și indicatorilor senzoriali complecși este critică. Dovada, accidentele de pietoni care au o curbă de creștere evidentă.

Dezvoltarea proceselor psihice complexe. Procesele de cunoaștere complexe sunt influențate de experiența cultural-intelectuală, dar și de capacitățile funcționale constituite între timp, deși acestea sunt relativ mai fragile la deteriorare. În ceea ce privește problema memoriei, apar câteva fenomene caracteristice. Mai semnificativ este faptul că degradarea memoriei este mai pregnantă pentru componenta ei de scurtă durată (MSD). Memoria de mai lungă durată (MLD) este mai rezistentă. Oamenii în vârstă uită ușor unde au pus un obiect, ce au spus într-o împrejurare sau alta etc. În memoria de lungă durată (MLD) mai rezistentă, se fac totuși asociații confuzive. Devin mai lente gândirea, atenția [165], vorbirea (au loc și modificări de voce). Aceasta din urmă se realizează cu pauze relativ lungi. Concomitent are loc o exacerbație a emoționalității, a nervozității, a stărilor de irascibilitate, a fenomenelor de dominare și refulare mai ales în faza a doua, când se manifestă și tulburări ale unor funcții psihice — slabă cooperare, anxietate, capricii, dependențe de moment etc. Desigur, există destule persoane în vârstă care reușesc să-și conserve luciditatea și echilibrul psihic general și

rămân active, cooperante, deschise la nou, se păstrează pe un palier de bună adaptare vreme îndelungată. După cum s-a specificat, multe deprinderi se mențin chiar dacă viteza acțiunilor scade.

Declinul psihic în bătrânețe este condiționat de o serie de factori ce țin atât de natura subiectivă și de structura anatomo-fiziologică a individului, cât și de condițiile de mediu, de rezistența organică și mai cu seamă a sistemului nervos central. Se știe că viața subiectivă a fiecărui om este influențată multilateral de felul în care trăiește, de faptul dacă au acționat asupra sa sau nu factori stresanți, dacă a dus o viață ordonată și echilibrată, dacă s-a realizat profesional și a avut satisfacții etc. La toate acestea trebuie adăugat și un alt factor de natură să-și pună pecetea asupra evoluției omului în perioade de bătrânețe. Este vorba de o formă de rezistență genetică (după mulți autori) care poate contribui la conservarea funcțiilor psihice și la menținerea însușirilor fizice în anumite limite sau dimpotrivă, la accentuarea unor manifestări de „prăbușire" psihofizică a individului.

Inteligența poate să se mențină relativ activă. Operativitatea nespecifică se conservă relativ bine în prima etapă (65—75 ani). Totuși, tumultul ideilor scade, se manifestă momente de vid intelectual, urmate de momente de conștientizare a declinului pe care îl reprezintă aceste momente — teama de angajare în discursuri verbale pentru a nu apărea un astfel de vid. În aceste condiții se manifestă reticențe verbale, timiditate, autism. După 70 de ani, discursul verbal devine mai rar în cadență.

Există câteva caracteristici ale gândirii puse în evidență de cercetările noastre. Pe de o parte, este vorba de o inflație discretă a subiectivității, pe de alta, de o accentuare a operării în cadrul unor categorii absolute (adevărat-fals, corect-incorect, bun-rău, drept-nedrept), categorii ce evocă unele caracteristici ale gândirii puberilor. În al treilea rând, se manifestă o mai mare inflexibilitate a opiniilor și raționamentelor și în al patrulea rând scade evident (treptat) fluența ideilor. Dintre caracteristicile operative ale gândirii devine restrictivă capacitatea de demonstrație argumentată și se manifestă o revenire a predilecției la aceleași probleme. Încă prin anul 1956 Bromley [27, p. 74—82] a semnalat o parte din modificările de mai sus la vârstele bătrâneții (a operat pe proverbe) și le-a considerat ca fiind consecințe ale scăderii potențialității performanțelor intelectuale spre 70 ani și ale scăderii capacităților de evaluare și a antrenării nuanțate pe acest plan.

Inegalitatea mare de preparație culturală a adulților justifică diferențele și curba de declin a inteligenței la vârstele de peste 40 de ani (se pun mai accentuat în evidență la 60—70 și 75 de ani).

Persoanele cultivate, cu profesii intelectuale, dau la testele de informație, vocabular, de comprehensiune, aritmetică (în genere probele verbale) rezultate bune — și rezultate mai slabe la unele teste de performanță nonverbală. În schimb, persoanele cu profesiuni de proiectare dau rezultate remarcabile la testele ce conțin factorii „s" (spațiali) etc.

Mulți oameni în vârstă manifestă plăcerea de a face călătorii, de a vedea filme, de a citi, deși capacitățile vizuale fac lectura îndelungată obositoare. După 70 de ani se manifestă numeroase momente de observație liniștită, contemplativă a evenimentelor din jur, un fel de conduită de spectator ce are loc în mediul rural prin postarea pe banca din fața porții — strada devine în acest caz un spectacol viu la care se participă fără emoții prea mari, dar cu o liniște și un confort interior — o liniște ce este străbătută de meditații pertinente.

Rigiditatea și lentoarea se instalează treptat.

Cea mai specifică, în seria fenomenelor de deteriorare, este pierderea sau diminuarea capacității de evaluare cronologică. Pe de o parte, cronologia internă, legată de ritmurile biologice (ore de masă, de culcare, de evacuare etc.) funcționează corect, pe de altă parte, evaluarea timpului, a datei, a zilei uneori a anului devine adesea confuză. Se manifestă și un confuzionism spațial. Orientarea spațială devine mai greoaie.

Toate acestea pun în evidență deteriorări de memorie și promptitudine în a utiliza corect datele ei. Probabil, automatismele de bază ale memoriei se deteriorează și datorită faptului că viața oamenilor în vârstă este încărcată de clișee și rarefieri de trăiri psihice inedite, animate.

Probabil același motiv face ca oamenii în vârstă să fabuleze cu privire la trecutul lor, să devină avizi de consacrări oficiale și onoruri (H. Wallon). Puțini oameni știu îmbătrâni frumos — aceștia devin umaniști sau panteiști — spune tot H. Wallon.

Problema deteriorării intelectuale a fost mult studiată fie prin intermediul scării Wechsler, fie prin „matricele progresive Raven", fie prin teste de inteligență abstractă de tipul proverbelor. Pe baza testului WAIS s-a calculat un cotient de deteriorare a inteligenței ce se măsoară în principiu prin calcularea diferențelor dintre cotele normale de inteligență ale vârstei și performanțele personale, deci o diferență dintre funcțiile în declin și cele nedeteriorate. Prin această metodă s-a pus în evidență o scădere a eficienței gândirii de 0,5% după 31 de ani și 0,18% unități Q.I. după 60 de ani.

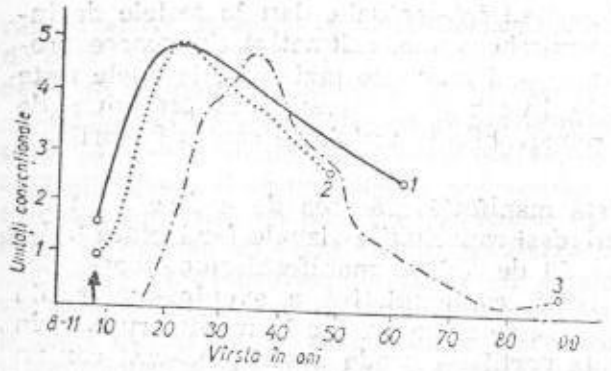

Figura 14. Curba evoluției în raport cu vârsta :
1. a dezvoltării inteligenței (după Wechsler).
2. a mobilității proceselor nervoase (după Hilcenko și Cola).
3. a contribuțiilor superioare în știință și tehnică (după Lehran).

O a doua formă de a măsura caracteristicile deteriorării se face prin raportarea performanțelor de la 50 sau 60 de ani cu nivelul maxim avut de persoana în cauză. Evident, acest fapt este posibil când se efectuează măsurători curente pe acest plan. În ambele cazuri există o deteriorare normală și una patologică. Între acestea, există o deteriorare de rezonanță biologică — legată de dominante biologice când se manifestă diferențe fizice.

În genere, emoțiile devin ceva mai primitive. Dintre toate manifestările psihopatice prezente în bătrânețe, cele care se referă la tulburările afectivității sunt dominante și își pun pecetea pe întregul comportament al acestora. Stările depresive au o frecvență mai mare la persoanele în vârstă, la care determină un dezechilibru în plan

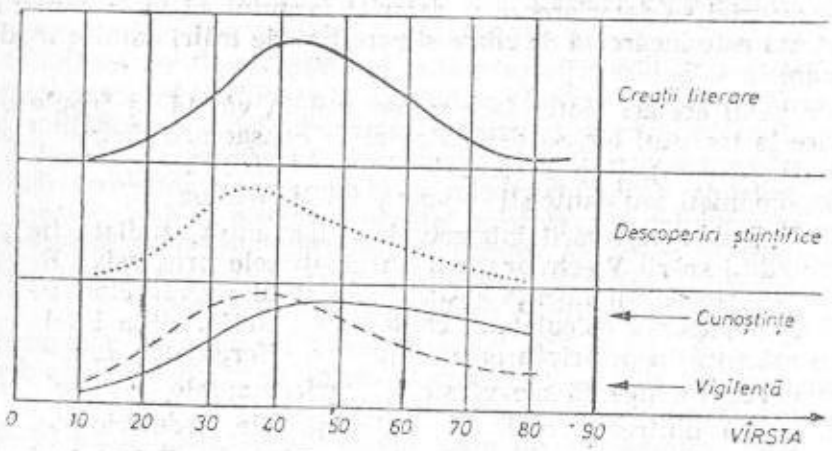

Figura 15. Inteligența și realizările în funcție de vârstă. (Lehnan, Jones și Conrad).

intern, pe de o parte, iar pe de altă parte, perturbă relațiile individului cu cei din jurul său și se creează fenomene de dezadaptare. Se pare că la majoritatea persoanelor în vârstă depresia este însoțită de o stare de teamă față de ideea morții și regretul pentru perioadele fericite din viața individuală. Asemenea stări se accentuează după pierderea partenerului sau a cunoștințelor de vârstă apropiată. În alte cazuri, ideea de inutilitate sau cea de neluare în seamă de către cei din jur imprimă un caracter tragic de tristețe și sentimentul de frustrare. Persoanele care suferă de depresie sunt pesimiste și inhibate, nefericite și nelinistite, manifestă negativism față de conversații și au greutăți în activitatea de concentrare. Bătrânul preocupat cu precădere de propria sa persoană trăiește o tensiune neplăcută și devine iritabil la situații nesemnificative. Se pot întâlni două categorii de depresivi : agitații și retardații. Primii sunt nervoși, acuză frecvent cefalee, insomnie, nemulțumire, iar ultimii sunt lenți, vorbesc încet și rar, au mișcări stângace, nu au poftă de mâncare și trăiesc sentimentul de abandon. Unii autori, ca R. Held, consideră că indiferent de natura depresiei, ea se exprimă printr-o disfuncție sau deteriorare somatică.

Un alt fenomen care se manifestă în tulburările afective este cel de hipertrofiere a sinelui, ca urmare a raportării la propria persoană, a tuturor faptelor, și de justificare a comportamentului (său) prin dilatarea drepturilor personale și atrofierea sensibilității. În cazurile mai grave apare sindromul de depersonalizare care se exprimă printr-o pierdere a identității personale. Persoana în cauză se comportă ca și când nu-și aparține siesi, emoțiile sunt reci și lipsite de vioiciune, lucrurile se desfășoară „ca în vis" și este inhibată latura comunicațională. După stresuri prelungite, sindromul depersonalizării se accentuează și se manifestă asociat cu alte dezordini psihotice cum ar fi ipohondria, isteria etc. Manifestările depersonalizării sunt mai frecvente la femei, dar se pare că fenomenele nu sunt atât de violente ca la bărbați. (E. Verza)

Funcția mnezică are și ea de suferit în vârstele înaintate. Cel mai adesea apar hipomneziile, dar și manifestări mnezice relativ limitate. De cele mai multe ori, hipomnezia apare pe fondul unor nevroze și psihoze când se manifestă ca fenomen secundar. Dar sunt și situații când hipomnezia apare în prim plan și când are tendința de a se agrava ajungând la amnezie. La persoanele în vârstă se întâlnește, frecvent, așa-numita amnezie infantilă de origine afectivă. Câteodată uitarea acoperă momente din viața individului și anume, primii 15—17 ani. Această amnezie prelungită este

considerată de unii autori (H. Ey) că apare în urma apărării persoanelor, prin uitare, de unele momente penibile din viață. La unele persoane apare dominant fenomenul de perseverare. În această situație, se repetă pentru același interlocutor faptele prezentate în alte ocazii. Când i se atrage atenția de către cei din jur se supără, se enervează și manifestă un negativism verbal temporar. Frământările interioare se produc accentuat în situația când persoana își dă singură seama de neajunsurile sale pe linia mnezică.

Tulburările memoriei se asociază, frecvent, cu cele ale gândirii și limbajului. Ideile de persecuție creează impresia persoanei că este în permanență observată și urmărită, că nimic din ceea ce spune și gândește nu este pe placul altora. Aceste stări se pot asocia cu ideile ipohondrice când persoana se crede bolnavă somatic și nu i se acordă atenția cuvenită, sau nu este crezută. În plan verbal exprimarea devine anevoioasă, lentă și încoerentă. De multe ori oamenii în vârstă nu-și găsesc cuvintele potrivite, apar repetările și ușoare forme de bâlbâială. Scrisul este nesigur, colțuros, tremurat și sacadat. Fenomenele parkinsonice, care intervin frecvent, îngreuiază și mai mult transpunerea ideilor în spațiul grafic.

În plan comportamental, persoanele cu astfel de tulburări se manifestă ca nervoase, irascibile și trăiesc un sentiment de frustrare. În situațiile mai dificile, comportamentul aberant se traduce prin părăsirea temporară a domiciliului, vagabondaj și fuga de colectiv. Adeseori, fenomenele respective se asociază cu consumul de alcool și cu tentative de viol al cărui obiect devin persoane mai tinere, de preferință minore. Aceasta se datorește scăderii funcțiilor sexuale și exaltării libidoului, a admirării posibilităților de procreare specifice tinerilor. De aici și apariția unor perversiuni sexuale. Toate aceste abateri de la conduita normală semnifică o proastă adaptare și integrare în colectiv, o lipsă de cooperare și un pronunțat egocentrism. Așa, spre exemplu, în manie, apar variații rapide ale dispozițiilor cu un mare consum nervos în care predomină impulsivitatea și agitația psihomotorie. În schimb, în melancolie se produc tulburări comportamentale dominate de agresivitate, care se poate revărsa asupra altora sau asupra propriei persoane ; au loc omucideri, automutilări și chiar sinucideri. Ținând seama de ansamblul tulburărilor psihopatice, în literatura engleză de specialitate [63, p. 25] s-au efectuat statistici (1954) care scot în evidență frecvența sinuciderilor la bărbații care trec de vârsta de 55 de ani ; la femei se remarcă o scădere netă a fenomenului după 65 de ani.

5. CÂTEVA PROBLEME PSIHOLOGICE LEGATE DE PENSIONARE

Longevitatea, ca și o mai bună sănătate a oamenilor în vârstă creează condiții ca perioada de după pensionare să devină din ce în ce mai lungă, fapt ce pune o serie de probleme. Prima se referă la fondurile sociale de pensionare, al căror necesar crește din ce în ce mai mult. A doua se referă la fondurile de asistență medicală. Aceasta pentru că deși există un număr mare de oameni în vârstă fără prea multe probleme de sănătate, perioadele de peste 55—60 de ani au o mai mare încărcare cu boli și cerințe de asistență medicală decât alte perioade ale vieții umane. În al treilea rând, se pun probleme legate de constituirea cadrului social-ocupațional al persoanelor în vârstă astfel încât să poată duce o viață civilizată și societatea să restituie o parte din obligațiile ce-i revin față de aceste vârste. Nu se poate ignora faptul că persoanele și cuplurile pensionate suportă o scădere a nivelului de trai, în marea majoritate a cazurilor. Există asociată la această situație material-economică una social-psihologică. Retrași din muncă dar capabili, disponibili intelectual și cultural, angajați subiectiv într-un proces de recuperare a structurilor personalității și ale conștiinței de sine prin disoluția subidentității profesionale, oamenii în vârstă sunt pentru societate o cantitate remarcabilă de experiență, inteligență, aptitudini de rezervă, ce s-ar putea utiliza mai bine. Dezangajarea profesională taie brusc influxul de energie, expansiunea socială antrenată prin exercitarea profesiunii care până la acel moment întreținea un echilibru adaptativ.

Structura egoului exprimată prin modul în care se exercită trebuințele și impulsurile persoanei în relațiile sale cu mediul se confruntă cu un nou context psihologic al mediului. În acest context se manifestă o intrare în criză a intereselor și a capacităților profesionale antrenate până la pensionare. La acestea se adaugă o criză de prestigiu. Criza intereselor se exprimă ca o antrenare mai mare pe primul plan a dorințelor latente culturale și de *loisir*-uri. Casa, căminul își recapătă centrul de greutate. Încep să se organizeze *hobby*-uri — activități asociate la acestea. Desigur, aria intereselor se ajustează la condițiile cuplului, la orarul acestuia.

De multe ori are loc o rearanjare a locuinței — o organizare a programului zilei — o creștere a orelor de plimbare și de drumuri pentru procurarea celor necesare vieții de fiecare zi.

Prin aplicarea pe un mare număr de persoane între 50—70 de ani, pe o perioadă de 10 ani — a celor mai cunoscute inventare de personalitate (MMPI, anxietate Cattel, Eysench, Guilford, Zimmer-

Tabelul nr. 36

Criterii Tipuri 1 intens pozitiv 5 intens negativ	SOCIABILITATE +1, 2, 3, 4, 5	DEPENDENȚĂ +1, 2, 3, 4, 5 P/persoane sau ideologii (I)	SUBIECTIVISM +1, 2, 3, 4, 5	ANXIETATE +1, 2, 3, 4, 5 (V și M) V = voalată M = manifestă	ACTIVISM +1, 2, 3, 4, 5	ECHILIBRU +1, 2, 3, 4, 5	MOBILITATE +1, 2, 3, 4, 5	VITALITATE +1, 2, 3, 4, 5	ATITUDINE FAȚĂ DE CONFLICT +1, 2, rațional +3 instrucție 4, 5 nu este definit	EXTROVERSIUNE INTROVERSIUNE +1, 2 extroversiune +3 ambivalență 4, 5 introversiune
Constructiv	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4	2; 3, 4	2, 3, 4	1, 2, 3	2, 3, 4	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4	1, 2, 3	2, 3 4
Dependent față de persoane și ideologii	3, 4	1, 2, 3	1, 2	1; 2	3, 4	3, 4, 5	3, 4	3, 4, 5	3, 4, 5	2, 4, 5
Defensiv	4, 5	3, 4	4, 5	3, 4, 5 M	4, 5	4, 5	3, 4	4, 5	4, 5	4, 5
Demonstrativ	1, 2, 4, 5	2, 3, 4	2, 3, 4	1;2,4,5 V	1, 2, 3	1, 2, 4, 5	1, 2, 4, 5	1, 2, 4, 5	1, 2, 3	1, 3
Ostil	4, 5	4, 5	4, 5	4, 5 M	4, 5	4, 5	4, 5	4, 5	4, 5	4, 5
Subiectiv (latent)	2, 3, 4	2, 3, 4, 1	2, 4, 5	4, 5 V	2, 3, 4	4, 5	2, 3, 4	1, 2, 3, 4	2, 3, 4	2, 4

man, Woodworth) — am decupat o tipologie cu reevaluare pe următoarele criterii : sociabilitate, subiectivitate, extroversiune, introversiune, anxietate, echilibru afectiv, mobilitate, vitalitate (sau forță ergică), dependență și tendințe de aplanare sau antrenare în conflicte etc., toate evaluate pe o scară de 5 trepte (+1,2+3 ; 4,5—) — și s-au obținut următoarele referințe de sinteză (tabelul 36).

În etape mai avansate (după 70—75 de ani) se manifestă o evoluție mai pregnantă a proceselor de îmbătrânire. Există o lentă dezorganizare mintală în care este afectată mai ales memoria (retrogradă și anterogradă), fapt ce duce la uitări mai grosiere, la recunoașteri false, fabulații, o ușoară creștere a iritabilității și egocentrismului. Aceste caracteristici apar mai pregnant în cazurile de demență senilă și psihoze. Aceste etape sunt încărcate de melancolie, de involuție (pot fi depresive, delirante și demențiale în cazuri de psihopatologizare). Uneori se manifestă așa-numitul sindrom catard ce se manifestă prin negație (nu voi muri niciodată, ființa mea este enormă, cât universul, voi suferi etern). Conștiința de îmbătrânire devine tot mai clară, se manifestă printre altele prin conștientizarea pierderii forțelor fizice, mentale și morale față de scopurile și dorințele privind realizări de viitor, mai mult sau mai puțin apropiat. Au loc modificări de caracter, afectivitate, hărțuieli, insensibilități, egoism. În alte cazuri se amplifică însușirile ce existau în fazele anterioare. În fine, în alte situații crește insensibilitatea (la schizoizi). Poate că însemnul cel mai clar al uitării în această fază constă în trăirea în trecut. Fenomenul ca atare pune în evidență vidul de idealuri și aspirații pentru viitor și căutarea resurselor de identificare din aspectele consistente ale trecutului. Evocarea trecutului nu se face însă după regulile conservării evenimentelor celor mai pregnante.

În general, până acum ne-am referit, mai ales, la persoanele în vârstă sănătoase. Bătrânețea este, însă, marcată de foarte multe ori de boală, slăbiciune, dezorientare — ceea ce înseamnă dependență de alții. În unele cazuri, dependența este mare (din cauza dificultăților de deplasare), în schimb personalitatea își conservă identitatea și continuitatea — conduita devenind însă limitată.

În alte cazuri are loc disoluția conștiinței de sine, conduitele devenind aberante fără ca să fie afectat mersul și diferite conduite de autoservire. În fine, sunt cazuri în care apar afectate și conduitele motorii și identitatea conștiinței de sine. Oricum, tabloul sumbru de mai sus survine după 70 de ani.

6. PREOCUPĂRILE SOCIALE PENTRU LĂRGIREA SPAȚIULUI DE VIAȚĂ

În ultimii ani s-au instaurat și lărgit preocupările pentru bătrâni — pentru îmbogățirea condițiilor culturale și ocupaționale ale acestora. S-au creat condiții de bricolaje simple, de alcătuire de cooperative de artizanat, programe culturale la casele de cultură unde se pot desfășura activități artizanale. Se fac eforturi ca alături de organizarea unui confort material, de o alimentare rațională, să se ofere în casele de bătrâni un confort psihoafectiv deși familia și numai familia întreține la bătrâni condiția viabilă de identitate și apartenență la conștiința de sine.

S-au efectuat progrese importante în geriatrie — sanatorii de tratament general pentru bătrâni. La noi în țară există astfel de sanatorii renumite pentru tratamentul original intensiv și complex.

Oamenii în vârstă în diferite țări au acces, cu diferite facilități, în transporturi, la spectacole și restaurante etc.

Interesantă este intrarea oamenilor de peste 60 ani în universități (populare, dar și obișnuite). Astfel de intrări s-au inițiat încă în al 5-lea deceniu al secolului nostru în S.U.A. și în Franța, la Grenoble. În anii 1976—1980 a existat și la București un student de peste 60 de ani ce se profila pentru o licență în limba latină. Studenții în vârstă sunt relativ mai detașați de examene, dar mai cumulativi și ordonați. Adeseori intră în competiții strânse cu tinerii. Viața social-culturală a persoanelor în vârstă este în genere mai puțin aptă de activități numeroase și variate.

7. STAGIUL TERMINAL

Deși moartea este un fenomen curent, cercetările în această problemă sunt restrânse. La alte vârste decât la bătrânețe, moartea poate fi considerată ca un accident. La vârstele înaintate expectanța obiectivă și subiectivă a morții este din ce în ce mai mare. Teama de moarte trece pe primul plan. Activă și neliniștitoare la vârstele adulte și ale tinereții, anxietatea față de moarte se constituie în adolescență, când forțele vitale ale organismului, în plină expansiune, conturează și rejecția ideii de moarte în subconștient [48]. Moartea la oamenii în vârstă se numește „stagiul terminal" și începe cu o boală ce se cunoaște că ar fi fatală [118]. Se diferențiază trei fațete ale evenimentelor terminale: moartea biologică, psihologică și socială [9].

Moartea biologică se referă la procesele fiziologice și medicale, la degradarea progresivă ce se instalează prin boală. Nu toate organele și sistemele din organism, părți ale acestuia, mor deodată. Există câteva criterii medicale ale morții biologice, printre care încetarea bătăilor inimii, a activității electrice a creierului și încetarea respirației. Datorită faptului că multe organe și părți ale organismului își încetează viața relativ mai târziu (se știe, printre altele, că părul continuă să crească după moarte) unele pot fi extrase, conservate și folosite în transplanturi.

În sălile de reanimare ale marilor spitale are loc o luptă strânsă de menținere în viață a muribundului prin mijloace tehnice, fapt ce uneori reușește să împingă moartea biologică dincolo de limita naturală (chiar o oprește câteva luni, cum a fost cazul cu președintele Tito).

Momentul morții este puțin studiat, printre altele, și din cauză că această experiență este fără nici un ecran de validare. La aceasta se adaugă faptul că moartea este sinistră și cere curaj, sacrificiu, demnitate — dat fiind faptul că muribundul părăsește viața, dar și cei vii din jur îl părăsesc într-un fel, muribundul devenind un fel de pericol potențial subiectiv. Este adevărat că în final fața morților are o mare seninătate, totuși masca muribunzilor este tragică de cele mai multe ori, probabil seninătatea este un efect al destinderii de după intrarea în moarte (destinderea finală musculară). Oricum, momentele finale ale vieții sunt marcate de o tensiune supremă. Există trei opinii cu privire la durere în ultimele ore de viață. După unii autori, durerile fizice devin extrem de puternice. O altă categorie de autori consideră, dimpotrivă, că în fazele finale se instalează un fel de stare euforică, detașată, suferințele fiind anulate de moartea diferitelor organe. În sfârșit, după a treia opinie, sensibilitatea se diminuează treptat, pe măsură ce se petrec degradările organice. Evident, depinde de cum are loc procesul degradării biologice și ce organe sunt afectate de boala degenerativă. Oricum, dezintegrarea dezordonată a homeostazelor (și *feed-back*-urilor) de stabilizare și precipitare fac să fie alterată mult sensibilitatea și — probabil și suferința. Reanimații, singurii care ar putea oferi mărturii credibile în această privință, nu vorbesc de suferințe mari. Totuși, nu se poate ști dacă absența amintirii (sau disfuncția memoriei) pune în evidență absența suferinței. Se știe că și femeile uită aproape total suferințele de la nașterea copiilor, ori acestea sunt relativ puternice.

Moartea psihologică se exprimă prin disoluția comportamentului, a conștiinței de sine (a identității și subidentităților) și a rela-

ţiilor cu cei din jur. Acest aspect este extrem de complex şi împreună cu deteriorarea marilor funcţiuni vitale se integrează în fenomenul de „comă", agonie. În timpul stagiului terminal psihologic, starea de vigilitate se anulează treptat, datorită desensibilizării atenţiei, a capacităţilor intelectuale, care intră şi ele în faza de dezintegrare, ca şi vorbirea. Coma este o fază încărcată de deliruri, de imagini şi gânduri ca în vis. Există în numeroase cazuri un efort final de antrenare a conştiinţei de sine. Aşa, de pildă, moartea unei femei în vârstă ce se afla în comă (1977) a fost asistată de un remarcabil om de ştiinţă, monitoarele înregistrau puncte în jurul morţii clinice* — şi deodată ea a spus cu mare claritate „Mă numesc F.B., am 72 ani". Fenomenul s-a repetat de 4—5 ori la intervale de o jumătate de oră. Astfel de întâmplări nu sunt singulare. Ele pun în evidenţă, credem, efortul aproape de necrezut al muribunzilor de a-şi conserva identitatea, prezenţa şi integritatea conştiinţei. În alte cazuri, muribunzii simt că vor muri şi au un moment de luciditate în care îşi exprimă fragmentar sau conturat unele dorinţe, fac unele reflecţii etc. Se spune că Goethe a repetat înainte de a muri : „Licht, mehr Licht" (lumină, mai multă lumină, în sens de cultură). Se exprimă şi regrete. Anxietatea se atenuează în stagiul final, înlocuindu-se cu resemnarea. Există în evoluţia naturii umane un fel de oboseală spre bătrâneţe, oboseală ce se cere compensată şi compensarea devine la rândul ei dorită ca un fel de necesitate subiectivă. Moartea psihologică cuprinde dialectica acestui proces. S. Freud a vorbit despre instinctul morţii. În acest caz, moartea psihologică este foarte diversă şi în această diversitate persistă caracteristici culturale.

Aşadar, putem considera agonia ca o etapă de desensibilizare progresivă. Momentul morţii propriu-zise pare că este extraordinar de dilatat şi încărcat de o activitate mintală excesivă. Este momentul derulării vieţii sau chiar al trăirii unei alte vieţi. Fără îndoială, în acest moment joacă un rol foarte important inteligenţa şi cultura. Inteligenţa menţine un oarecare grad de cenzură, luciditate şi coerenţă mintală şi poate că prin antrenarea instrumentală a curiozităţii acţionează nefast asupra adaptării instinctuale la momentele morţii, adaptare ce are şi ea loc în mod firesc**.

* În unele ţări, familia şi pacientul sunt avertizaţi privind moartea, ca să se poată face pregătiri ; în alte ţări se păstrează o oarecare rezervă a anunţării din timp.

** Există discuţii în jurul euthanasiei, moartea în cazurile în care nu există nici o şansă de revenire la viaţa curentă şi scurtarea stagiului terminal.

Afectivitatea şi comunicarea devin foarte restrânse. Comunicarea verbală cedează adeseori. Mimica devine mai puţin mobilă şi fluidă. Doar privirea, ca formă de comunicare nonverbală (CNV) acţionează, fiind încărcată de o extremă intimitate, control, rezistenţă critică şi nelinişte*.

Moartea socială cuprinde înregistrarea morţii, înmormântarea, rezolvarea moştenirii materiale şi spirituale a celui sau a celei ce a murit, rezolvarea schimbărilor sociale pe care le implică moartea (schimbări asemănătoare celor legate de căsătorie sau de naştere), ca şi ritualuri funebre, comemorări şi reculegere.

Acest din urmă aspect este determinat social şi ca atare foarte diferit în diferite zone culturale. Bineînţeles, moartea biologică şi psihologică sunt influenţate de condiţiile sociale. Modificările complexe în obiceiurile şi practicile noi ale vieţii fac să fie mai puţine cazuri de moarte neaşteptată şi mai multe suporturi băneşti (asigurări şi fonduri speciale pentru organizarea morţii sociale). Există numeroase discuţii privind amplificarea foarte mare a cadrului tehnic şi medical al morţii şi o oarecare neglijare a cadrului intim — ce se realiza în secolele anterioare prin veghea familiei la „patul de moarte".

Aici se încheie consideraţiile noastre cu privire la psihologia vârstelor. Dincolo de această încheiere sunt doar ipoteze şi aforisme.

În fapt, aşa cum am mai subliniat la începuturile acestui capitol, oamenii trăiesc în memoria celor din jurul lor prin ceea ce fac şi prin ceea ce spun, prin artă, prin copii şi operele lor. Desigur, faptul că rămâne fiecăruia după suprema despărţire numai ceea ce s-a realizat mai bun şi trainic constituie aportul omului la continuitatea existenţială — pentru că în fapt substanţele organice şi minerale ale acestei alcătuiri ce se cheamă om intră prin disoluţia ce se cheamă moarte în circuitul mai mare al eternităţii materiei, al ciclurilor ei continue.

* Se consideră thanatologia (de la Thanatos) ca domeniu şi cadru al studiilor privind stagiul terminal.

Partea a III-a

PROBLEME SPECIALE

Capitolul X

CONSUMURILE CULTURALE ȘI DISTRACȚIILE ÎN DIFERITE ETAPE DE DEZVOLTARE UMANĂ

În ultima vreme, preocupările psihologiilor, pedagogilor și sociologilor sunt tot mai intense pentru modul cum omul își petrece timpul liber. Aceasta cu atât mai mult cu cât s-a constatat că, pe de o parte, petrecerea plăcută a timpului liber are funcții de restabilire mai pregnante decât odihna obișnuită și, pe de altă parte, din cauză că au fost inventariate și prezentate în sistem de către reprezentanții „școlii active" funcțiile foarte importante educative ale jocului (activitate ludică) și distracțiilor. Activitățile distractive au ca atare o valoare psihologică, pedagogică și socială. Din punct de vedere psihologic, aceste tipuri de activități realizează concomitent cu refacerea energiilor consumate în activitățile obligatorii de muncă o revitalizare a intereselor, aptitudinilor și aspirațiilor, ceea ce creează o condiție favorizantă pentru reluarea activităților în condiții psihologice optimizate. Există în structura psihicului uman o dispoziție naturală spre *loisir*-uri, dispoziție ce este întreținută de mecanismele de apărare împotriva oboselii, a plictiselii și a stresului etc., dar întreținută și de tendința naturală spre relaxare și echilibru, spre o stare de absorbție plăcută într-o activitate ce nu angajează tensional resursele psihice.

Activitatea ludică (joc și distracții) este mai densă la vârstele copilăriei și tinereții. Se știe că un copil de vârstă ante- sau preșcolară exprimă adeseori prin timpul, varietatea și absorbția în joc gradul de dezvoltare psihică, fapt la care ne-am referit în paginile noastre anterioare. Copiii se joacă aproape tot timpul. Aceasta conferă conduitelor lor multă flexibilitate și creativitate. La vârstele

tinereții și ulterior, distracția devine o activitate complementară muncii. Din acest motiv, o exagerată antrenare în distracții pune în evidență o personalitate nematură, puerilă.

În literatura psihologică și pedagogică se poartă, în jurul jocului numeroase dispute. O dovadă în acest sens o constituie apariția a numeroase teorii care încearcă o explicare cât mai adecvată a comportamentului ludic și a continuității sale, a comportamentelor de joc ce îi sunt specifice omului la diferite vârste. Explicarea jocului trebuie raportată la modul de viață al omului, la formarea și evoluția proceselor psihice, a personalității în general. Înțelegerea vieții de relație specifică omului ne conduce spre ideea că jocul la copil se încadrează în fenomenul mai larg al adaptării sociale ce este specific la om. Crescând împreună, până la o anumită vârstă, puii de cimpanzeu cu un copil, soții Kellog ca și Lodâghina-Kots au putut pune în evidență că evoluții asemănătoare se produc numai în fazele timpurii de dezvoltare ale jocurilor dinamice, exprimate prin conduite motorii variate. Odată cu creșterea și dezvoltarea psihică, copilul adoptă o conduită ludică complexă, impregnată de demersurile inteligenței, fapt pe care nici un animal nu-l poate efectua. Odată cu evoluția și dezvoltarea copilului, comportamentul ludic de relaționare cu ceilalți parteneri suferă modificări importante. Studiul efectuat de către J. M. Parten asupra jocurilor copiilor este revelator din acest punct de vedere. Autorul citat elaborează o scală privind modul cum participă, din punct de vedere social, în joc. El ajunge la concluzia că există șase categorii de comportamente în funcție de etapele de vârstă : 1) comportamentul copilului care se plasează în „afara ocupației" ; 2) comportamentul sau jocul solitar, izolat ; 3) comportamentul copilului care observă jocul ce îl interesează și care poate eventual comunica cu unii din partenerii jocului ; 4) comportamentul ludic paralel, în care un copil se joacă la fel cu ceilalți copii, dar fără să coopereze cu aceștia ; 5) comportamentul ludic asociativ, când copiii încep să se joace împreună, dar fără o organizare riguroasă a acțiunilor de joc și a rolurilor, și în fine ; 6) comportamentul ludic de cooperare, când acțiunile sunt bine organizate și copilul devine conștient de rolul pe care îl are în cadrul grupului de joc.

J. Piaget a impus explicarea jocului ca un proces de asimilare ce comportă o funcție dublă. Pe de o parte, în timpul jocului, are loc o asimilare de impresii și reacții ce duce la dezvoltare prin funcționalitate, iar pe de altă parte, asimilarea se organizează datorită unor antrenări și organizări de natură mentală. De aceea, prin intermediul jocului în care se manifestă conduite specifice, se elaborează scheme de acțiune practică și mentală care stimulează și ali-

mentează procesul dezvoltării. În jocul simbolic, asimilarea realului este maximă. Jocul simbolic are o importanță tot atât de mare pentru planul intelectual, cum îl are mișcarea pentru planul senzorio-motor. J. Piaget consideră că jocurile au un caracter evident egocentrist în prima și chiar o parte din a doua copilărie (perioadele antepreșcolară și preșcolară).

Jocul nu se confundă cu plăcerea, deși prin intermediul activității ludice se realizează distracția. Prin joc se obține plăcerea, dar o plăcere de natură morală, cum se exprimă J. Chateau, ceea ce înseamnă că preșcolarul și școlarul mic și mare au posibilitatea să distingă între joc și purul amuzament sau plăcerea legată — să spunem — de mâncarea unei prăjituri sau a unei bomboane. Jocul presupune un plan, fixarea unui scop și respectarea anumitor reguli, ca în final să se poată realiza o acțiune ce produce satisfacție. Prin joc se afirmă eul copilului, personalitatea sa. Adultul se afirmă prin intermediul activității pe care o desfășoară, dar copilul mic nu are altă posibilitate de afirmare decât cea a jocului. Mai târziu, copilul se poate afirma și prin activitatea școlară, în alt mod. Activitatea școlară se valorifică în note, acestea se sumează în medii, rezultatul final al învățării fiind tardiv din punctul de vedere al evaluării și al terminării unei programe (de obicei anuale), pe când jocul se consumă ca activitate creând bucuria și satisfacția acțiunii ce o cuprinde. Jocul continuă să rămână un mijloc de afirmare imediată, directă. Ajutorul pe care îl dau copiii adulților poate crea, în unele împrejurări, o satisfacție a afirmării imediate, asemănătoare cu cea obținută prin joc și creează bucuria realizării — care este o bucurie a calității.

Copiii care sunt lipsiți de posibilitatea de a se juca fie din cauză că nu sunt obișnuiți, fie din cauză că nu au cu cine, rămân „săraci", atât sub aspectul cognitiv, cât (mai ales) sub acela al personalității. Jocul oferă copiilor condiții inepuizabile de impresii care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre lume și viață, formează și dezvoltă, în mod direct, capacități observative, iar în mod indirect jocul creează o mai mare antrenare, competență, deprinderi activate, mărește capacitatea de înțelegere a situațiilor complexe, creează capacități de reținere, dar și de dozare a forțelor fizice și spirituale, capacități de concentrare, de supunere la contextul unor reguli și dorința de a reuși în jocurile cu reguli, tensiune afectivă complexă, capacități de a rezolva situații, probleme-creativitate. Pentru omul adult, jocul procură plăcere, distrează, amuză, dar totodată contribuie la dezvoltarea și reenergizarea, reantrenarea tonusului — anularea oboselii, ceea ce justifică utilizarea jocului ca instrument de psihoterapie. Pe bună dreptate se subliniază că pre-

ocupările serioase ale omului au forma unor jocuri sau măcar conțin elemente ludice. Este suficient să ne gândim la schițele umoristice ale lui Caragiale, la desenele lui Gopo, la unele cugetări scrise de T. Mușatescu etc. Confecționarea unor obiecte, broderii, sculpturi, instrumente, tricotaje denotă prezența unor elemente ludice care nu diminuează valoarea lor. Realizate sub forma jocurilor, întrecerile anuale de construcții din zăpadă și ghiață din Japonia creează satisfacții deosebite pentru participanți și măresc valoarea realizărilor care încântă, emoționează.

Ca atare, există o legătură între joc și artă.

Există o strânsă relație între joc și muncă, amândouă fiind forme de activitate. Desigur, unele elemente comune nu înseamnă confundarea lor. Jocul nu se reduce la o simplă distracție, deși aceasta se realizează în toate formele activității ludice. Așa cum spune J. Chateau, în acord cu considerațiile valoroase ale lui Claparède, jocul face legătura cu munca, este „o punte aruncată între copilărie și vârsta matură" [43]. Pentru copil, jocul presupune un anumit efort fizic, dar și un consum nervos chiar atunci când este vorba de cele mai simple, mai facile activități ludice. În joc se îndeplinesc și se realizează sarcini pe care jucătorul le adoptă în mod voit, deliberat. Dacă acceptă să intre într-un grup de joc, copilul știe că va trebui să se supună normelor adoptate de parteneri, să respecte regulile respective, să adopte morala jocului și a grupului cu care se joacă.

Pe lângă legăturile jocului cu arta, terapia, munca, acesta este legat complex și de industrie. Industria jucăriilor, a instrumentelor de sport, excursii, pescuit, bricolaj, constituie tot atâtea expresii ale acestei legături.

Unele jocuri sunt complicate, altele sunt mai simple. În funcție de vârstă și de posibilitățile de înțelegere și acțiune, copilul manifestă preferințe diferite pentru joc, de la o etapă la alta a dezvoltării psihice. Copilul mic tinde, dorește să participe la jocurile celor mari, iar atunci când nu reușește să se integreze contextului impus de joc nu se resemnează, ci dimpotrivă, depune efort, luptă pentru a face față în condiții cât mai bune. Pentru copiii mai mari jocurile ușoare nu prezintă interes pentru că nu le creează condiția de a se antrena cu toate forțele disponibile pe care vor să și le manifeste și nu li se creează o motivație serioasă pe măsura puterilor lor. Sunt jocuri care solicită atât de mult pe jucători, încât pot fi apreciate ca fiind mai grele ca unele forme de muncă. Desigur, nu criteriul dificultății sau al gradului de efort solicitat exprimă diferența dintre muncă și joc. Cea mai apropiată formă de muncă, prin structura sa de joc, este munca de creație.

Este important să remarcăm că jocul pregătește pe copil pentru muncă din două direcții. Pe de o parte, îl fortifică din punct de vedere fizic și îl abilitează cu numeroase însușiri, cu gustul performanțelor și mijloacelor de a le realiza, ca și cu alte calități de ordin psihologic. Pe de altă parte, jocul creează deprinderi și obișnuințe pentru colaborarea de grup, pentru sincronizarea acțiunilor proprii cu ale altora, pentru conjugarea efortului în comun în vederea atingerii unui scop comun. Dacă ne referim la aspectul distractiv, amuzant pe care îl conține jocul, atunci se poate determina și o a treia direcție și anume aceea de creare a unei stări stenice, de bună dispoziție, un tonus bun, bucuria de a trăi. Acest ultim element este prezent și în distracțiile omului adult.

Există o evoluție a jocurilor și distracțiilor de la simplu la complex. Odată cu creșterea, are loc un fenomen de diversificare și amplificare în toate planurile de realizare a acestor activități. Observând jocul de-a școala al unor preșcolari și al unor școlari, constatăm că desfășurarea lui este simplă, imitativă, la primii. Aceștia reproduc relațiile simple, condițiile ceremoniale fundamentale ale vieții școlare, datorită necunoașterii în detaliu a vieții școlare. La elevi, se evidențiază relații complexe și exacte în jocul de-a școala, se surprind calitățile intime ale conduitelor școlare și ale atmosferei, exprimării etc. din școală, se pun în evidență tipologii de vârstă și psihoindividuale privind școala. La vârstele mai mari jocul se modifică și capătă funcții noi, se adoptă alte tipuri de joc și se creează modalități de intervenție ce se structurează până la vârstele bătrâneții. Prin trecerea omului de la copilărie la tinerețe și mai ales prin perioadele adulte și bătrânețe, jocurile se desfășoară sub forme noi și îndeplinesc o serie de funcții ce denotă transformarea lor în activități distractive cunoscute sub denumirea de „loisir".

Activitățile distractive nu exclud jocurile, și, în genere, majoritatea jocurilor au funcții distractive. Dar și activitățile distractive se pot desfășura sub forma unor jocuri. Activitățile distractive iau locul jocurilor la anumite vârste, dar pot menține o serie de funcții specifice activităților ludice prin desfășurarea acestora la nivelul unor forme caracteristice jocului.

Jocul își extrage substanțele nutritive din viața socială și se supune, în oarecare măsură, imitației, modei, contagiunilor de acest fel. De aceea, există jocuri ale copiilor inspirate din informațiile ce le au ca urmare a consumurilor culturale și care, în fapt, consolidează integrarea lor culturală. Există o dimensiune social-istorică evidentă — ca și una tradițional-etnologică în jocurile copiilor. În jocul „de-a familia", „de-a doctorul" etc., copilul are la bază subiecte de care a luat cunoștință în mod nemijlocit, în jocuri ca cele

„de-a uriașii și piticii", „de-a războiul", „de-a cowboy-i" etc., apar imagini din povestiri vechi și noi, din vizionări ale filmelor sau emisiunilor TV care l-au impresionat, mai mult sau mai puțin, pe copil. Dar odată cu transformarea acestora în subiecte de joc, substanța lor face ca cei ce sunt implicați în joc să trăiască aceste evenimente și să îmbogățească și contactul dintre copii, contact ce intră într-o relaționare simbolică. În toate formele jocului, ca și în activitățile ocupaționale specifice vârstei preșcolare are loc o intensă socializare tocmai datorită faptului că jocul cuprinde și asimilează dinamica vieții sociale și alimentează, acomodând relațiile ce se stabilesc între copii în activitate. Relațiile de cooperare ce sunt implicate în joc au la bază criterii de simpatie sau acceptare, dar valorifică ansamblul capacităților de participare activă a acestora în activitatea ludică sau distractivă. Ele se mențin relativ adaptate la activitățile care solicită cooperarea, deși unii parteneri nu reușesc să-și coordoneze acțiunile cu cerințele activității ce se cere prin subiectul jocului. Când acțiunile sunt mai complexe, cooperarea din joc tinde să ducă la formarea unor grupuri care acționează relativ independent (fig. 14). Acest fapt se datorează condițiilor subiective de consumare a jocului ca relație specifică. Odată cu creșterea expe-

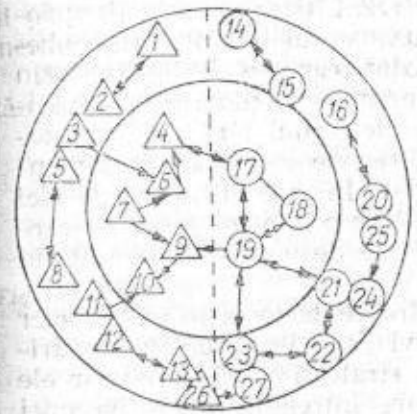

Figura 16. Grupul : Preșcolari :
Număr : 27
Băieți (Δ) : 14
Fete (O) : 13
A↔B. Relații de preferințe reciproce.
A↔B. Relații de preferințe unilaterale. Sociogramă a jocului.

Figura 17. Grupul : Școlari mici :
Număr : 26
Băieți (Δ) : 14
Fete (O) : 12
A↔B. Relații de preferințe reciproce.
A↔B. Relații de preferințe unilaterale.

rienței de viață și a capacității de a înțelege regula acțiunii, grupul se extinde și apare un conducător ce polarizează activitatea și inițiativa în joc (fig. 15). Pe măsură ce conducătorul se impune tot mai mult, el își manifestă funcția chiar înaintea începerii activității prin organizarea ei, prin repartizarea rolurilor și prin alegerea subiectului.

La școlarii mici se manifestă o tentă mai clară a consumurilor culturale care se desfășoară sub formă de distracție, în care sunt înglobate pronunțate elemente de joc. Chiar în activitatea de colecționare foarte dezvoltată și datorită căreia copiii „achiziționează" tot felul de obiecte, de „bogății", există o sarcină logică implicită ce creează bucurie. Evident, aceasta poate fi canalizată spre strângerea unui material folositor în activitatea școlară ca : ierbare, ilustrați, insectare etc. În asemenea activități, distracția este implicită, dar însăși desfășurarea activității dezvoltă spiritul de observație al copilului, interesul și stăpânirea de sine, abilitatea și calitățile voliționale. Înclinația spre aventură se menține și la vârsta pubertății, când tendința de colecționare iradiază și se amplifică în multiple aspecte cotidiene, așa cum arată E. Claparède.

La puber se manifestă mai pregnant preocuparea pentru categoria *loisir*-urilor, în care se mențin elemente de joc, dar predomină cerințele de activități distractive. În micile șuete, bancuri, tachinări, se întâlnesc, frecvent, elemente distractive. Citirea unor cărți, vizionarea unor spectacole antrenează amuzamentul și distracția puberilor. În jocurile amuzante de „societate", care se desfășoară prin participarea fetelor și a băieților, momentele de relaxare se manifestă zgomotos și spontan. În jocurile „telefonul fără fir", „portocalele", „jocuri cu gajuri", își găsesc teren de exprimare sentimentele și emoțiile complexe, inclusiv erotice. În aceeași ordine de idei poate fi citat și dansul, care începe să-l preocupe întâi cu oarecare anxietate și reținere la puber dar care se dezvoltă foarte mult în adolescență.

În perioada pubertății sunt foarte frecvente jocurile cu caracter competitiv între clase și grupuri de elevi. Jocurile respective contribuie nu numai la dezvoltarea suppleței strategiilor gândirii, dar ele generează sentimentele intelectuale care întregesc motivația unei bogate și sportive conduite afective. Din punct de vedere psihoeducativ, nu trebuie neglijate jocurile desfășurate în grupuri de sexe opuse și egalitare care permit cunoașterea, apropierea, respingerea reciprocă a tinerilor și pot imprima conduite serioase, mai mature. Astfel de jocuri stimulează spiritul creator în care se folosesc strategii intelectuale și poziționale. La fel de importante sunt jocurile dramatice deoarece creează condiții de valorificare, mai bogată, a

cunoștințelor și a experienței de viață, dar mai cu seamă presupun un câmp larg de afirmare a elementelor creative, ale imaginației și personalității structurale [222, p. 157—158]. În această perioadă colectivele sunt mai omogene și relațiile dintre parteneri mai intense (fig. 16 [264].

Adolescenții manifestă preferințe deosebite pentru jocurile și distracțiile ce au un pronunțat caracter intelectual, cum sunt șahul, țintarul, remy, cărțile etc. .și în care se pot proba forțele intelectuale. În astfel de jocuri, tânărul ține foarte mult să-și creeze o reputație cât mai bună și face eforturi pentru perfecționarea stilului de joc. Pentru aceasta nu numai că se antrenează jucând, dar studiază la modul teoretic (abstract) eventuale variante posibile. Parcurge lucrări cu privire la jocul de șah, studiază diferite situații posibile, le combină și recombină, ajungând la variante noi. Dealtfel, este vârsta când se pot crea performanțe și astfel de succese sunt cunoscute prin participarea tinerilor la diverse concursuri. Dezlegarea de rebusuri și a cuvintelor încrucișate se înscrie pe aceeași linie de exersare și cultivare a aptitudinilor intelectuale.

În cazurile de insuccese sau eșecuri, tânărul caută explicații plauzibile care să motiveze astfel de comportamente, dar fără să renunțe la afirmarea prestigiului său, care se manifestă nu numai în activitățile libere, ci și în cele organizate. Este perioada intereselor și preocupărilor pentru afirmarea personalității în toate compartimentele vieții sociale.

Activitățile de tip *loisir* ocupă o pondere tot mai mare în viața tânărului și înglobează, printre altele, lectura, vizionarea de spec-

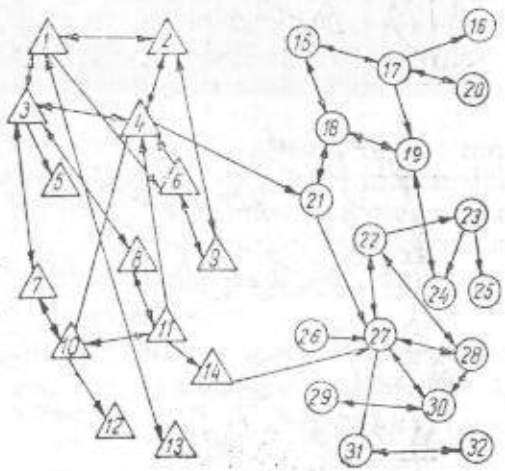

Figura 18. Grupul : Școlari mijlocii (pulberi) :
Număr : 32
Băieți (Δ) : 14
Fete (O) : 18
A↔B. Relații de preferințe reciproce.
A↦B. Relații de preferințe unilaterale.

tacole, de jocuri sportive, dansul, serate muzicale. Tânărului îi plac colectivitățile de aceeași vârstă, apreciază șuetele, dar și discuțiile care pun în circulație idei interesante cu privire la viața socială și culturală.

Cooperarea între tineri este intensă și coordonată la acest nivel de dezvoltare psihică. Liderul grupului manifestă calități deosebite și este recunoscut de majoritatea partenerilor, fapt pentru care activitatea se centrează în jurul său (fig. 17). Tinerii se dovedesc capabili să găsească momente de distracție în manifestări creatoare (schițe, desene), în selectarea unor expresii culturale sau literare, dezlegarea de șarade, cuvinte încrucișate. În vizitele pe care le fac la alți tineri se ascultă muzică în grup, se discută pe marginea problemelor curente, a evenimentelor personale, a persoanelor mai interesante cunoscute etc.

Plimbările în grupuri de același sex sau grupuri mixte devin motive de amuzament, de relaxare și se îndepărtează tot mai mult de joc, căpătând caracterul unei veritabile distracții.

În joc și în distracție se refac forțele, energia consumată în activități ca aceea de învățare sau în procesul muncii, se realizează un echilibru al personalității și momente plăcute de relaxare și expan-

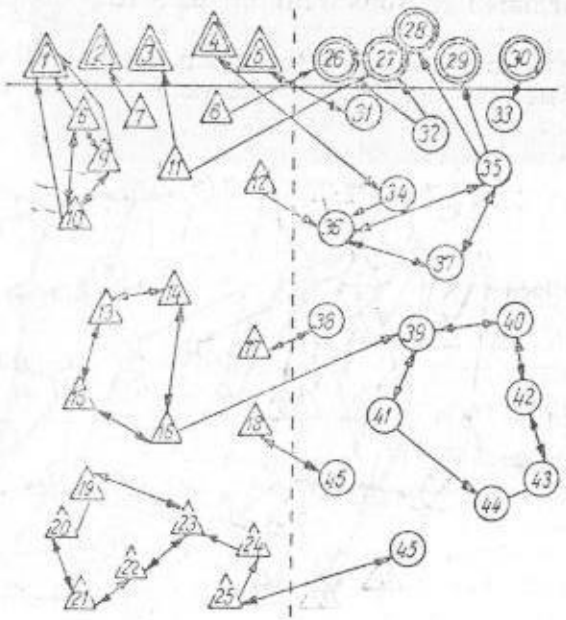

Figura 19. Grupul: Școlari mari (adolescenți):
Număr: 36
Băieți (Δ): 20
Fete (O): 16
Băieți din afara grupului ( ): 5
Fete din afara grupului (O): 5
A↔B. Relații de preferințe reciproce.
A↔B. Relații de preferințe unilaterale

siune a personalității. Este un fel de odihnă activă care reface mai rapid forțele și recreează în același timp. Pentru a se distra, tinerețul devine un mare consumator de cultură: frecventează mult cinematografele preferând filmele de acțiune, sentimentale etc., vizionează emisiunile TV, ascultă radio, citește cărți și reviste, merge la spectacole de teatru, de revistă ș.a. Toate acestea au un pronunțat caracter intelectual-artistic, sunt distracții sau *loisir*-uri „de evaziune" cu funcții importante culturale. Concursurile „Cine știe câștigă" sunt relevante din acest punct de vedere. Ele realizează o distracție cultural-intelectuală nu numai pentru participanți direcți (*loisir* de antrenare), dar și pentru spectatori (*loisir* de evaziune).

Momente importante de distracție și relaxare găsește tânărul și în șuetele de la cofetărie, cafenea, în plimbările din parcuri, străzi, ieșirile cu bicicleta în afara localității. Excursiile, drumeția, turismul sunt practicate intens de tineret în zilele noastre și exprimă o „foame de spații și de natură".

Dacă tinerii sunt căsătoriți și au copii, jocul începe să reocupe un loc important în viața lor — de data aceasta cu copiii, în vederea antrenării lor, ca expresie a plăcerii și afecțiunii, dar și cu pronunțate intenții educative, conștientizate mai mult sau mai puțin. Se reface astfel un ciclu al vieții și o reechilibrare a relațiilor dintre joc și distracții. Obligația de a sta mai mult cu copiii, în familie, împinge la diversificarea lentă a jocurilor copiilor, la preocuparea pentru jucării potrivite vârstei lor și la selectarea generală a distracțiilor în funcție de preferințe și posibilități, dată fiind restricția de timp. Pe planul personal, tinerii căsătoriți încep să aibă mai numeroase distracții de evaziune (lectură, T.V. etc.), dar și active (ca șahul sau pietrele), ce se pot desfășura în familie.

La vârsta adultă distracțiile se îmbină cu consumurile culturale. Organizarea judicioasă a timpului acordat unor astfel de activități este în funcție nu numai de regimul ocupațional al omului, dar și de capacitățile de înțelegere și structura psihică. Distracțiile și consumurile culturale nu au caracter obligatoriu. Prin intermediul acestora are loc nu numai descărcarea de tensiunea și oboseala acumulate în activitatea profesională, adeseori încărcată de monotonie, ci și o reorganizare emoțională ce previne pericolul „înstrăinării", erodarea pe care o poate produce acest fenomen.

Tot la vârstele adulte au loc trei fenomene privind distracțiile, *loisir*-urile și jocul. Pe de o parte se dezvoltă adeseori forme de *loisir* de tipul bricolajului. Se confecționează mici mobiliere, renovări în locuință etc., cu plăcere și dorința de a da o amprentă per-

sonală acesteia. În al doilea rând, se parcurge împreună cu copiii și odată cu creșterea lor, gama jocurilor și distracțiilor copilăriei — apoi a micii școlarități (colecționările, excursiile etc.). În sfârșit, în contextul distracțiilor personale are loc o creștere a ieșirilor în oraș. Adeseori achiziționarea unei mașini permite astfel de ieșiri. Oricum, faptul că dependența de copii este mai mică, modifică structura distracțiilor.

În fine, în anii de regresie, după denuclearizarea familiei, câștigă distracțiile de contemplare. Adeseori cele 3 structuri de distracții se reconstituie, dată fiind apariția nepoților. Jocul impregnează, alături de distracții, întreaga viață, fiind domeniul particularizării expansiunii personalității și a forțelor ei emergente —, dar și a disponibilului de trebuințe culturale și sociale.

Capitolul XI

PROBLEME DE PSIHOPATOLOGIE MARGINALĂ. TULBURĂRILE DE CONDUITĂ

Există o varietate mare de handicapuri ce au un anumit specific în diferite etape de dezvoltare a omului. Unele din aceste handicapuri trec neobservate și, în genere, nu împietează asupra relațiilor dintre individ și colectiv. În schimb, alte handicapuri, chiar dacă par simple la prima vedere, își pun amprenta asupra întregului comportament al omului atât în domeniul activității sale practice, cât și în sfera sa spirituală. Acestea creează dificultăți de adaptare la mediul de viață, fie că este vorba de activitate școlară, profesională, în relațiile de familie, fie că apar probleme ale integrării în colectiv și în însușirea unor modalități informaționale care duc la dezvoltarea persoanei. Desigur, toate aceste handicapuri depind nu numai de vârsta la care se instalează, ci și de natura și cauzele care le-au provocat, dar mai cu seamă de situația prezentă la un moment dat (E. Durkheim [67].

Precizând rolul jucat de diferite discipline în investigarea handicapurilor comportamentale, Virgil Dragomirescu [63, p. 33] arată că psihologic și medical conceptul de deviantă, ca abatere comportamentală, nu diferă în esență pe plan comportamental, atribuindu-i-se o semnificație simptomatică".

În literatura de specialitate se găsesc o serie de referiri la principalele categorii de handicapați și se fac chiar clasificări mai mult sau mai puțin acceptate. Unele lucrări se referă la trei categorii principale de copii inadaptați [93] :

1) inadaptații psihic (categoria debililor mintal, a imbecililor și a idioților) ;

2) inadaptații fizic (categoria deficienților senzoriali) ;

3) inadaptații social (categoria delincvenților, a psihopaticilor și psihoticilor).

În genere, dereglările biologice nu duc la comportament inadaptat, decât în împrejurări de disconfort psihic, ca urmare a existenței unor condiții psihologice sau obiective care creează situații stresante. Motivarea unor comportamente aberante la copii și stabilizarea lor poate începe chiar de la lipsa de autoritate a părinților sau cu exagerarea acesteia.

•

Tulburările de conduite pot fi și ele de mai multe feluri (dificile, dezadaptate, familiale, sociale, școlare etc.). Deoarece în psihologia modernă s-a conturat paradigma dependenței caracterului și a tuturor caracteristicilor psihice de educație și influențele complexe de mediu, în copilărie — vârstele de creștere au căpătat o importanță deosebită și constituie terenul pe care se caută aspectele de incriminare etiologică (cauzală) pentru orice fel de tulburări psihice ulterioare [26].

Există o vastă literatură privind creșterea delincvenței și a infracționismului în viața socială. Statistic se pune în evidență creșterea și diversificarea formelor de delincvență în perioadele de mutații sociale orizontale (dominate de munca necalificată), perioade specifice industrializării timpurii și urbanizării intense. După ce se trece la o mai complexă calificare a muncii proprie industrializării mai avansate și urbanizării mai stabilizate, infracționismul scade integrându-se într-un fel de regulă a saturației și compensației sociale (asemănătoare celei formulate de Ferri, care a considerat că orice mediu social cuprinde o cantitate constantă de criminalitate). Toate evenimentele anormale (război, foamete etc.) produc o creștere bruscă a infracționismului și criminalității. După consumarea evenimentului se revine la normal.

Statisticile privind infracționismul și delincvența permit o informare aproximativă privind incidența acestora. Aproximativă, pentru că cifra delincvenței legale cuprinde, precum se știe, și erori judiciare (puține, desigur), dar și condamnările unice pentru criminalități plurale (deoarece se consideră infracțiunea cea mai gravă), precum și cazuri de clasare, de nonimputare etc. La această aproximație se pot adăuga crimele și delictele cu autori neidentificați (fiind foarte abili). Ceea ce rămâne constituie criminalitatea aparentă. Delincvența reală se pare că este mult mai mare decât delincvența aparentă. Cifra neagră a infracționismului este greu de surprins. Organele de ordine descoperă aproximativ 50—60% din infractorii implicați în infracțiunile depistate.

La acestea se adaugă faptul că în multe delicte victimele sunt fie reticente, fie neglijente și nu le declară, fie își fac singure dreptate, așa că delictele rămân nedescoperite, disimulate. Din această categorie fac parte furturi, omucideri camuflate (otrăviri disimulate în sinucideri etc.) [233]. Lista nu este completă nici în aceste condiții. Au o mare pondere delictele de circulație, contravențiile.

Infracționismul are caracteristici asemănătoare, dar și cu ponderi variate în diferite țări și zone culturale. Normele morale și juridice conservate și impuse prin legi și tradiții sunt supravegheate prin organe speciale în fiecare țară. Conduitele umane sunt foarte diverse și multicondiționale. Există o evoluție a drepturilor și îndatoririlor umane, dar și o mobilitate a toleranței sociale față de diferite interdicții sau limitări de acțiuni ale oamenilor. Așa, de pildă, în Italia divorțul a fost interzis până în deceniul al 7-lea al secolului XX, sub influența catolicismului. Italienii plecau să divorțeze în alte țări. La fel în cazuri de recăsătoriri, trebuiau să trăiască în afara Italiei. Apoi s-a legalizat divorțul și în Italia. Există și procese inverse. Așa, de pildă, referindu-ne tot la divorț, acesta a fost legalizat în România, dar după 1944 toleranța socială față de acest act a scăzut. În genere, păturile țărănești conservă mai multe reglementări de opinie severe și atitudini tradiționale decât păturile urbane mai mobile social.

Există însă o modificare „seculară" a infracționismului. Așa, de pildă, după 1950 a crescut foarte mult ponderea furtului de mașini, biciclete, vandalismul, folosirea narcoticelor etc. În zilele noastre se află pe primul loc delictele de șosea, este în creștere terorismul în diferite țări dezvoltate etc.

Semnalăm câteva caracteristici ale tulburărilor de comportament care stau la baza infracționismului :

1) Comportamentele deviante moral se dezvoltă, mai ales, după 7 ani, când se evaluează ca atare, deoarece se consideră că maxima structurare a conștiinței de sine — aspectele responsabilității legate de conduita morală normală generală se stratifică intens abia în pubertate și adolescență. Părinții și învățătorii, apoi profesorii sunt mediatorii principali ai valorilor culturale și morale. În pubertate și adolescență, simțul responsabilității intră în faze de sensibilizare și inserție în universul valorilor sociale, situându-se în zonele conștiinței de sine, care se află într-o fază de intensă cristalizare și conștientizare a conduitelor de conformitate și a celor aberante sau a celor delincvente.

Până în pubertate, comportamentul deviant moral se manifestă, mai ales, ca inadaptare socială, familială sau școlară și mai rareori

ca manifestări antisociale. În pubertate și adolescență, conduitele de predelincvențe, infracționismul mărunt este legat pe de o parte de imaturitatea socio-afectivă și caracterială, pe de altă parte, de dificultăți de adaptare în cadrul legislației și al restricțiilor. Ca atare, e vorba de nedezvoltare satisfăcătoare a responsabilității și de dificultăți de adaptare la cadrul „legal" restrictiv și represiv al interrelațiilor sociale largi.

2) Comportamentele aberante se pot exprima relativ devreme și au un spectru larg de manifestări, adesea stereotipe (automatizate), ca și o incapacitate evidentă de progres sub influența educației (delincvența juvenilă).

3) Există numeroase forme de comportamente de graniță între comportamentele conformiste și cele deviante moral sau legal, între comportamentele conformiste și aberante. Evaluarea lor este deseori dificilă. O importanță cu totul aparte trebuie acordată condițiilor nefavorabile de mediu care pot genera trăsături psihologice negative ce devin, cu timpul, caracteristici dominante ale personalității și astfel își pun pecetea asupra întregului comportament al individului. Prin formarea și stabilizarea unor însușiri caracteriale deficitare se ajunge la afirmarea unor comportamente antisociale care la început se exprimă în mod indirect și latent, apoi, din ce în ce mai direct și intens.

Noel Maillone descrie două tipuri de adolescenți delincvenți:

Primul tip este al tinerilor care săvârșesc infracțiuni trăind intens pe plan subiectiv intern teama și oroarea de a se identifica până la urmă cu adevărații delincvenți. Ei au impresia că delictele lor sunt consecința unor situații speciale în care s-au antrenat înainte ca viața lor să fi început.

O a doua categorie este aceea a delincvenților care au o atitudine antisocială ce le monopolizează întreaga conduită. În prima categorie, autorul citat consideră că domină un fel de nevroză, pe când în al doilea caz este vorba de exprimări de psihoze.

4) Infracționismul se raportează la vârstă și la structurile legislative sociale și culturale [21].

În genere, tipul predelictual este instabil, impulsiv în exces cu forme de hetero- și autoagresivitate, pervers sau aberant, reactiv și simulant, antisocial și pune probleme numeroase. Cele mai complexe probleme apar însă la predilectualul tânăr.

La copiii mici, comportamentul are anumite caracteristici care în esență nu au o impregnare evidentă de raționalitate și voință, o

mare sugestibilitate și nediferențiere ego-alter. Se manifestă o serie de conduite legate de interdicții greu suportate (cum este răpirea de jucării), dar și teama de pedeapsă sau de privare afectivă. Conflictele, frustrațiile se consumă și se uită în scurt timp la preșcolari deși sunt foarte intense. Desigur, agresivitatea se declanșează ușor la această vârstă și se poate perpetua și chiar intensifica. Minciuna preșcolarilor poate fi agresivă (minciună pentru a provoca pedeapsa unui frate, soră sau altui copil) din instinct de apărare, inclusiv cu scopuri evazive sau din lăudăroșenie (copilul imaginează — evocând întâmplări interesante prin care a trecut). Oricum, comportamentele aberante ale copiilor se manifestă mai ales ca dominate de teama de sancțiune, ca inadaptare socială și foarte rareori au aspecte antisociale. Uneori se manifestă tentativa de a părăsi familia sau grădinița, când sentimentul de abandon și autoabandon devin intense.

Treptat, lărgirea ponderii acțiunilor raționale, constituirea conștiinței morale modifică structura de ansamblu a comportamentului.

La școlarul mic (de la 6 la 10 ani) persistă totuși minciuna — mai ales din instinctul de apărare — ce poate să aibă pondere mai mare în mediul școlar sau în cel familial. Aceasta are loc în cazul în care sistemul cerințelor (din clasă sau de acasă) sunt tensionale pentru copil. Minciuna agresivă — relativ frecventă la copiii din clasele I și II — scade treptat spre sfârșitul acestei perioade. Se manifestă, în schimb, după conflicte între copii, conduite diferențiate legate de stabilirea vinovăției: conduite agresive (pără), conduite de apărare activă din colegialitate și apărare pasivă (abținere) chiar dacă este evidentă vina celui în cauză. Acestea pun însă în evidență creșterea sociabilității, când este relativ dificilă stabilirea gradului lor de nocivitate în formarea personalității copiilor. Ele atrag însă atenția și necesită analize pertinente.

Tot în perioada școlară mică se poate manifesta fuga de acasă — primele însemne ale vagabondajului. Acesta poate fi reacție la condiții familiale dezorganizate sau la o situație școlară tensionată excesiv, la o încălcare de reguli sau notă proastă, pe cale de a fi dată în vileag și „pedepsită", ceea ce pune în evidență teama de pedeapsă. Fuga de acasă poate fi însă provocată și de cedare la imitație, de influența străzii în care acționează grupuri predelincvente sau de nevoia excesivă de aventură. Fuga de acasă și vagabondajul împing la înșelătorii sau la cerșetorie. Copiii din holurile de cinema — manevrați de alții ceva mai mari, experți în „bilete în plus" și cerșetorii au trecut adesea prin vagabondaj și sunt adeseori ancorați în acesta.

Furtul se manifestă în perioada şcolară mică mai ales prin însuşirea de gume, creioane, ceasuri etc. ; adeseori acestea se fură dintr-o atracţie de moment sau ca să fie dăruite — foarte rar ca să pună în încurcătură şi în stare tensională pe cel deposedat.

Bătaia poate fi de apărare, de terorizare, sau pentru a lua un obiect. Uneori copiii mai puternici încarcă de servilism pe cei slabi, fapt ce trebuie considerat ca o conduită predelictuală, mai ales dacă bătaia devine situaţia curentă de rezolvare de conflicte. În perioada şcolară mică, în genere conflictele au tendinţa de a se extinde latent ca durată. De multe ori sunt legate de ambiţii implicate în statutul de şcolar. În sfârşit, ca o manifestare predelictuală poate fi considerată la această vârstă piromania, ce are la bază plăcerea copilului de a se juca cu focul şi cu chibriturile.

La puberi şi adolescenţi se dezvoltă dorinţa de afirmare în care are loc identificarea eului cu modele independente de comportament, creşte înţelegerea semnificaţiei conduitelor, a substratului lor moral corect sau deviat, experienţa socială devine mai densă.

După datele unor autori [26, p. 89], tulburările de comportament au cea mai mare frecvenţă între 14 şi 16 ani ca apoi să se atenueze, deprinderile şi atitudinile sociale se restructurează, creşte spiritul critic şi autocritic, se dezvoltă abrupt maturizarea sexuală şi caracterul seismic al aprecierii de sine şi al conştiinţei de sine, fapt la care ne-am referit în lucrarea noastră. Într-un cuvânt, creşte responsabilitatea. Programul şcolar devenind mai dens şi dificil — situaţia şcolară cunoaşte oscilaţii cu ecouri în cerinţele şi atitudinile familiei şi ale profesorilor. Procesul dezvoltării poate provoca dereglări temporare sau persistente de origine organică.

Minciuna începe să devină mai subtilă (şi mai densă ca autoapărare), creşte în genere tendinţa spre chiul, întârziere, „uitatul" acasă al temelor sau carnetului de note etc., ceea ce echivalează cu creşterea relativă a conduitelor de înşelătorie.

Tendinţele la fugă sunt însoţite de opoziţie critică faţă de autoritatea părinţilor, uneori a unui profesor sau chiar a şcolii şi de un oarecare grad de tendinţe spre nonconformism şi infatuare. Se manifestă fuga de la ore (mai ales de la cele considerate foarte grele, sau de la cele la care nu s-au efectuat acasă temele cerute).

Atracţia străzii, a găştilor este foarte mare şi creează solidarităţi de moment foarte puternice — în care se pot naşte acte de huliganism, mici tentative de furt (din spirit de aventură mai mult decât din necesitate).

Din spirit de aventură, în combinaţie cu dorinţa de a încălca interdicţii, puberii frecventează filme inadecvate, organizează reuniuni excentrice, fumează, beau şi (în diferite ţări) încep consumul de droguri sau cunosc experienţa hippy.

Datorită maturizării sexuale se manifestă prima experienţă sexuală şi apoi se structurează conduita sexuală, care poate lua forme aberante, deviate, sub influenţe nefaste sau sub influenţa agresivităţii şi opozabilităţii (viol) dar mai rar apar perversiunile (incest, necrofilie) la această vârstă.

În genere, infracţionismul şi conduitele sexuale deviate sau aberante au la bază :

1) incidente sexuale în copilăria mare sau pubertate ca, de pildă, seducţia de către un homosexual mai în vârstă, incestul sau violul ;

2) lipsa de modele sexuale (fără tată în familie) cu care să se identifice şi ca atare tinerii au conduite sexuale needucate şi un mai mare risc de a deveni inadecvaţi ;

3) izolarea excesivă de alţi copii şi lipsa de educaţie socială generală, ca urmare a lipsei de sociabilitate generală ce este însoţită de teama de sexul opus, fapt ce constituie un risc mai mare pentru conduite aberante (exibiţionism, masturbaţie etc.) ;

4) teama de responsabilitate, însoţită de imaturitate generală, conduce la dependenţe de adult şi creează condiţii mai lesnicioase pentru deviaţii sexuale ;

5) excesiva teamă, anxietate şi opozabilitatea din familie şi şcoală creează o tensiune ce se descarcă sub forma de hiperacţiuni sexuale (uneori) ;

6) viaţa excesiv austeră şi deprivată de relaţii sociale, de distracţii reale şi de independenţă din internate, colonii etc. poate favoriza unele deviaţii sexuale.

Inadaptarea şcolară este legată de atitudini pedagogice inadecvate, de lipsa de emulaţie corectă, de frică de sine, aprecieri (evaluări, după aprecierea tinerilor) nedrepte, neglijente, de evaluare a faptelor în mod nonconcordant cu gravitatea.

La puberi şi adolescenţi (până pe la 14—16 ani) se exprimă acte de tip adult ca execuţie, dar adesea puerile ca manifestări. Ele stau sub semnul goanei după spectacular. Acelaşi substrat acţionează într-un alt mod de conduită aberantă — tatuajul (automutilare) care poate lua forme diverse, de mesaj simbolic vizual, portbonheur, autoexprimare, exchibiţionism. Se manifestă şi în societăţile tribale, în care are însă semnificaţii diverse, fie religioase, fie de însemn de identificare tribală sau valoarea terapeutică. La marinari şi în diferite grupe restrânse din alte profesii — dar mai ales la vaga-

bonzi, tatuajele pot avea şi semnificaţia unor amintiri, pe lângă cele mai sus enumerate. Puberii şi adolescenţii se tatuează din imitaţie. Motivele şi modelele tatuajelor pun în evidenţă dominanţe sexuale, nuduri sau inimi străpunse de săgeţi (cu texte adiacente obscure, ambigue sau obscene), dominante agresive (arme, ori persoane rănite). La acestea se adaugă ancore, păsări sau animale răpitoare sau ce exprimă cruzime, semne indescifrabile etc. Forme minore de goană după spectacular se exprimă în îmbrăcăminte bizară, comportamente grosolane etc.

În sfârşit, la adolescenţi crima este mai rară. În aceste cazuri rare, omorul din neglijenţă, accidental este mai des. Sinuciderile au în anumite perioade şi zone, funcţii contagioase. (Perioada lucrării „Suferinţele tânărului Werther" este cunoscută în acest sens). În genere, tentativele de sinucidere sunt mai numeroase decât sinuciderile propriu-zise.

În aceste vârste de trecere şi formare pot avea loc debuturi de psihoze infantile, sentimente de persecuţie profunde, de gelozie, depresiune melancolică, izolare excesivă etc.

Perioadele copilăriei, pubertăţii şi adolescenţei pun intens problema adaptării.

Considerăm că se poate vorbi de mai multe feluri de adaptare şi anume, adaptare dificilă (tensională), adaptare bună (confortabilă), inadaptare şi dezadaptare (adică adaptare bună ce a devenit dezorganizată). Dacă se consideră că aceste feluri de adaptare acţionează diferit în mediul familial, şcolar şi în viaţa socială (grupuri informale, de prieteni, strada etc.), se poate ajunge la o matrice tipologică privind adaptarea — ce poate cuprinde 64 de situaţii posibile.

În fapt, în viaţa reală ponderea adaptării bune este dominată de departe faţă de aceea a formelor defecte sau aberante.

În perioada tinereţii şi adultă trec pe primul plan dificultăţile de adaptare profesională şi cele legate de asigurarea existenţei şi a propriei profesii. Printre delicte există o foarte mare diversificare. Astfel se pot diferenţia delictele din familia furtului : delapidări din avutul public şi particular, escrocherii, evaziune fiscală, afaceri frauduloase (gestionarii în procent mai mare), dar şi furtul de buzunare, ca şi cleptomania (manifestare patologică de furt, neselectiv sau selectiv). Există şi forme de furt economic (spionajul economic), de brevete, de secrete de fabricaţie, de secrete de substanţe ori de capitaluri investite. Acestea fiind bunuri sociale preţioase sunt protejate (fiind adesea secrete de stat), ori furtul de secrete de stat este delict de înaltă trădare.

Există şi furturi mai puţin depistabile, cum ar fi plagiatul (furt de idei sau lucrări literare), furt de lucrări în curs de execuţie şi furtul de idei formulate.

Există apoi grupa infracţionistă legată de interrelaţii ; enumerarea de mai jos a acestor tipuri de conduite constituie grupa penalizabilă şi nepenalizabilă a acestora. Se pot considera trei categorii de interrelaţii încălcate — cele profesionale (parazitism şi semiparazitism, absenteism), personale (acestea sunt sexuale, colegiale şi amicale) şi sociale (abuz de putere, subminare), criminogene şi sinucideri. La acestea se adaugă creşterea foarte mare a delictelor, sancţionate sau nu, de circulaţie.

La vârsta înaintată, volumul actelor antisociale scade. Crimele devin mai rare [26, p. 96]. Există un oarecare procent de sinucideri, mai ales în urma unor pierderi importante cum ar fi aceea a partenerului de viaţă, pierderi materiale, conflicte afective, neînţelegeri grave în familie, divorţuri — urmărire penală.

Numărul bătrânilor morţi în delicte de circulaţie este ceva mai mare procentual ca al adulţilor.

Pe vârste, incidenţa infracţională este mult diversificată. Ca regulă latentă, există pe plan social o tendinţă a coborârii delincvenţei pe scara vârstelor (Lehman) şi de a deveni mai violentă şi rafinată la toate vârstele. La tinerele fete creşte uşor incidenţa delictelor sexuale.

Între 18 şi 20 de ani, infracţionismul se plasează în jurul a 2,55% din populaţia vârstei, între 20 şi 25 de ani rămâne aproximativ la aceleaşi valori (2,5%)[63].

Între 25 şi 36 de ani se atinge valoarea maximă procentuală de delincvenţă masculină (în 1963 era de 2,807%, în 1964 de 3,184%, în 1965 de 3,387%, pentru ca în 1966 să scadă la 2,679%). Între 35 şi 50 de ani are loc o descreştere evidentă — se ajunge sub valorile exprimate de statistică pentru vârstele de 25 şi 35 de ani. La femei scăderea este ceva mai lentă pe fondul unor valori evidente mai scăzute la toate vârstele.

Referindu-se la proporţiile absolute ale felurilor de delincvenţă, M. Kelin [111, p. 18] enumeră următoarea ordine : caracterul mincinos (în proporţie de 36%) ; lipsă de voinţă (29%) ; duritatea şi cruzimea (16%) ; depravarea (11%) şi interesul exagerat faţă de instinctele sexuale (5%).

Factorii incriminaţi în delincvenţă sunt numeroşi şi complecşi. Se incriminează familia dezorganizată sau incompletă (Ghueck şi Glucek) (1950), deşi în familiile dezorganizate curba de distribuţie

a delincvenței este normală. Hélène Monneret a făcut referiri complexe la scăderea funcțiilor educative ale familiei care încarcă școala cu problemele sale educative, deși aceasta din urmă are copilul în grijă un timp relativ limitat. De asemenea, este incriminat alcoolismul*, toxicomania, deprivarea culturală și mediul imoral. În cazul recidivelor, alcoolismul are o incidență ceva mai mare. Experiența socială privind delincvența minoră, dar mai ales reeducarea și recuperarea sunt foarte diverse. Am cita, printre altele, experiența comunicată de A.S. Makarenko, în foarte interesantele sale lucrări „Poemul pedagogic" și „Steaguri pe turnuri". Există experimente interesante în numeroase țări — pe acest plan. De pildă, în țările dezvoltate, mai ales Suedia și în S.U.A., s-au instituționalizat școli speciale pentru delincvenții minori. În genere, reeducarea se realizează și printr-un program de activități lucrative și supraveghere educațională complexă. [61]. Și la noi în țară sunt forme similare.

* Datele OMS au înregistrat în lume 70 de milioane de alcoolici, din care 5 milioane dependenți. Numărul crește cu 200 000 de cazuri anual. Alcoolismul deține al 4-lea loc între cauzele de mortalitate; 4 din 5 alcoolici sunt bărbați (media de vârstă 45 ani).

Capitolul XII

TULBURĂRI DE DEZVOLTARE ȘI RECUPERAREA LOR

1. PREZENTARE GENERALĂ

Categoria tulburărilor de dezvoltare este foarte complexă și afectează în mod diferit procesul normal al construcției psihice specific ciclurilor vieții. Incidența tulburărilor de dezvoltare este mai mare la vârste timpurii. Efectele lor sunt cu atât mai profunde, cu cât instalarea lor are loc mai devreme în ciclurile vieții.

Desigur, tulburările de dezvoltare se pot datora unor particularități mai puțin coerente ale nivelurilor de dezvoltare psihică. Se știe că există niveluri funcționale ale tuturor capacităților psihice. Ele se amplifică în funcție de gradul de sănătate, de surmenaj, de suprasolicitare, dar și de indiferența celor din mediul în care trăiește copilul. La rândul său, există și o capacitate de recuperare naturală, foarte activă, la toate vârstele și desigur și în copilărie. Pe această capacitate se sprijină mijloacele de recuperare. Această capacitate poate fi de cel puțin două feluri. *Naturală*, de recuperare propriu-zisă ce acționează prin segmentele subsistemului psihic aflat în stare critică, și de *compensație* sau supleanță, când funcțiile tulburate sunt preluate de alte segmente ale sistemului psihic. Aceste fenomene recuperatorii sunt întreținute de plasticitatea funcțională a sistemului nervos și de integritatea acestuia, dar și de caracteristicile generale ale calității vieții, educației, de forțele de expansiune ale personalității și de atitudinile sale de amplificare sau diminuare a semnificațiilor împrejurărilor prin care se consumă evenimentele vieții de fiecare zi.

Vom condensa în câteva paragrafe (din optică psihologică) felurile mai caracteristice de tulburări funcționale ale structurilor și substructurilor psihice.

În genere, există pentru nivelul senzorial sensibilizări excesive (hiperestezii), sensibilizări reduse (hipoestezii), raportate la normal

Și unele și altele afectează dezvoltarea totală. Ele pot să se manifeste ca fiind de fond sau episodice. Printre tulburările senzorial-perceptive se manifestă iluziile și halucinațiile. Iluziile sunt de numeroase feluri. Printre cele vizuale se diferențiază iluziile privind formele și proporțiile obiectelor. Astfel, în cazul de macropsii, obiectele sunt văzute mai mari decât în realitate, în cazul de micropsii apar mai mici, iar în cazurile de diamegalopsii obiectele apar deformate, alungite, lățite, răsucite etc. Tot alterate sunt văzute, dar de la distanță, obiectele în cazurile de paropsii. La aceste tipuri de iluzii se adaugă cele de recunoaștere falsă (fenomenele de „deja vu") și complementar fenomenele de nerecunoaștere a persoanelor cunoscute. Iluziile vizuale se exprimă la persoanele normale în trecerea de la veghe la somn, la copii, în boli neurologice și psihice, la adulți, în intoxicații profesionale și în alcoolism cronic. Există iluzii gustative, olfactive, interreceptive (viscerale) ale schemei corporale (dismorfofobii) și evident iluzii auditive.

Halucinațiile presupun absența unui obiect ce se intuiește ca și când ar fi prezent. Mai frecvente sunt halucinațiile de tip auditiv (se aud sunete, voci, cuvinte, propoziții, fraze, discursuri, adeseori amenințătoare, sau voci revelatoare) — la persoanele cu tendințe mistice. Halucinațiile vizuale pot fi mono- și policrome, guliverniene și liliputane, ca și elementariste (puncte, linii, flăcări), figurale și scenice. Tulburări ale reprezentărilor apar ca fantasme ce se pot constitui din pete de lumină și umbre (umbrele chinezești). Sunt relativ frecvente (normal) la copii în jocuri cu imagini de pe pereți. La copiii sugestibili normali se pot manifesta mai frecvent pseudohalucinații. Ele sunt însă numeroase în patologia infantilă și evident în stări reactive (psihoze, encefalite, toxiinfecții) și în stări de surmenaj. Sinestezia este o formă a reprezentărilor ce se caracterizează prin reprezentări excesiv de vii. Auditia colorată se exprimă prin impresii vii vizuale colorate în timpul unei audiții muzicale.

Memoria la rândul ei poate să se exprime în exces (hipermnezii) sau ca fenomen de subdotație (hipomnezii). Tulburările de memorie pot să se manifeste în stări toxice și infecțioase. Hipomneziile apar adeseori în stări de surmenaj, ca și în situații lipsite total de interes pentru persoana în cauză. Permanent ele se manifestă la oligofreni și la vârstele de regresie. Există numeroase studii privind *amneziile*. Acestea pun în evidență prăbușirea potențialului mnezic. Amneziile pot fi de fixare (mai frecvente în debutul unor afecțiuni), de evocare și integrare. La acestea se adaugă amneziile lacunare (se manifestă în episoadele confuzionale) și amnezia electivă în care se blochează inconștient anumite evenimente, mai ales cele negative sau destructive.

Tulburările de gândire pot să fie de dezvoltare (debilitate și întârziere mentală), dar există și tulburări legate de fluxul, direcția și consistența gândirii, de coerență și de capacitate de exprimare, comunicare a ideilor. Ele sunt temporare la persoanele normale. Pot fi provocate de surmenaj, suprasolicitare, stări emoționale, tensionale, de stres etc.

În continuare, ne vom opri, succint, asupra unor dizabilități ce pot fi considerate, parțial sau total, tulburări de dezvoltare (handicapuri).

2. DEBILITATEA MINTALĂ

Ciclurile vieții au un curs de dezvoltare de mai mare probabilitate normal, dacă în stadiile embrionare, în timpul nașterii și în cele trei faze ale copilăriei nu au loc influențe nocive de durată. În ceea ce privește problemele întârzierii de dezvoltare — acestea pot fi biologice sau psihologice și combinate. Prezintă interes deosebit retardul sau deficitul de dezvoltare intelectuală și dezordinile mintale.

Retardul intelectual sau mintal exprimă o situație sau stare a psihicului impregnată de caracteristici deficitare nu numai intelectuale, ci asociate mai întotdeauna cu tulburări emoționale și chiar organice — ceea ce-l face deosebit de complicat ca abordare. [263]

Terminologia, privind retardul intelectual, este foarte diversă (debil mintal, moron, imbecil, idiot sau oligofren).

Noi vom folosi termenul de debilitate mintală cu gradualități: ușoară, moderată, severă și profundă.

Debilitatea ușoară (retard ușor) se exprimă prin unități convenționale între 50—85 Q.I. E vorba de un grup mai mare de copii ce sunt în esență educabili și fac față cerințelor școlare obișnuite până pe la 10 ani, dacă li se suplimentează activitatea de instruire și se acomodează la posibilitățile lor. Copiii cu debilitate ușoară sunt de două feluri — unii la care există o reală debilitate (și corespund caracteristicilor descrise mai sus), iar alții cu debilitate ușoară funcțională — la care debilitatea este de subnutriție culturală. Aceștia pot recupera întârzierea de dezvoltare — și trece în zonele normalității. În genere, copiii sau tinerii cu debilități mintale ușoare sunt sugestionabili, adeseori cu momente de conștientizare a deficitului

lor de competitivitate în activitatea intelectuală. Pot fi recrutați în grupuri delincvente, dar pot deveni și buni executanți în profesii nu prea complicate cu caracter repetitiv. Printre acești copii pot să se manifeste așa-numiții idioți savanți — adică debili mintal cu unele aptitudini ce stau la baza unor performanțe remarcabile (de exemplu de calcul [56] sau de reținere a caracteristicilor meteorologice pe serii mari de ani etc.).

Debilitatea moderată se exprimă prin 35—50 Q.I. (unități convenționale). Ating nivelul mintal de 5—7 ani la vârstele adulte. Cei ce fac parte din această categorie pot fi depistați în copilăria timpurie. Ei învață să vorbească mai greu, stabilesc greu relații sociale, nu li se formează o personalitate conturată, sunt dependenți de o persoană din anturaj și au adeseori anormalități fizice, fapt ce poate afecta coordonarea mișcărilor ori comportamentul (există și debili moderați cu tendințe agresive). Această categorie de debili poate fi alfabetizată (învață să citească și să scrie) și chiar să lucreze în ateliere protejate sau în familie, activități productive ușoare (coșuri, olărit, mături, perii, tâmplărie etc.).

Debilitatea severă este cuprinsă între 20 și 35 de unități convenționale (Q.I.). E vorba de o categorie de copii și tineret care nu depășește nivelul intelectual de 3—5 ani. Învață să vorbească la un nivel foarte simplu. Și aceștia au defecte fizice (adeseori, anomalii) și sunt fragili fizic. Dependența lor de persoanele din anturaj este relativ mare, deoarece nu se pot autoservi eficient.

Debilitatea profundă (sub 20 de unități convenționale Q.I.) este cea mai gravă. E vorba de persoane care nu pot învăța nici măcar mișcările simple implicate în autoservirea elementară. Aceștia trebuie supravegheați permanent și îngrijiți, nu dispun decât de mijloace rudimentare de comunicare (vorbire).

Pot fi incriminați numeroși factori în retardul intelectual sau debilitatea mintală. Ne vom referi, în continuare, la cei mai importanți.

1) *Factorii socioculturali.* Există familii, chiar comunități foarte puțin integrate în circuitul socio-economic și cultural. Familiile deprivate cultural se află în zonele marginale ale vieții sociale (alcolicii, neintegrații în muncă ce trăiesc din expediente, corupție, dezordini sexuale etc.). Aceștia se întâlnesc în zonele periferice ale marilor orașe, locuiesc în condiții insalubre sau în așezări neintegrate în circuitul sociocultural activ [200]. După statisticile mondiale, există cam 10—30% din copiii de școală primară cu debilitate. În astfel de zone, spre deosebire de zonele favorizate sociocultural și economic, în care debilitatea mintală este semnalată doar în pro-

porție de 1—2%. Se consideră că părinții debili mintal tind să perpetueze condiții de deprivare culturală, fiind refractari la influențe culturale. În mediul deprivat cultural nu circulă stimulații, motivații, aspirații culturale, datorită lipsei de condiții materiale și oportunității. Din acest motiv, potențialul psihic al copiilor nu este antrenat. În cazul pseudodebilității sau al debilității funcționale se pot face recuperări spectaculoase. Pseudodebilitatea este influențată însă și de alți factori conjugați mai mult sau mai puțin cu cei de deprivare culturală. Dintre aceștia se pot enumera : a) deprivarea afectivă în copilăria timpurie ; b) nivelul scăzut al mediului comunicațional verbal ; c) tulburări emoționale severe (șocuri emoționale).

Debilitatea intelectuală ușoară, ca și pseudodebilitatea, se manifestă, în special, prin sărăcia relațiilor sociale (vid de comunicație în situații obișnuite de relații sociale) și nivel scăzut de exprimare verbală și comunicare.

În această situație comportamentală se află și copiii cu diferite tipuri de deficiențe senzoriale, datorită cărora au handicapuri de înțelegere. Este importantă stabilirea în cazuri concrete a diferenței dintre pseudodebilitate intelectuală și pseudodezordine mintală (pseudodemență).

Revenind la debilitate și pseudoretard intelectual, semnalăm faptul că dacă se măresc ușor exigențele culturale implicate în instruirea școlară în cazul a doi copii suspecți de ușor retard intelectual — cel cu retard real va fi depășit de noua situație — pe când cel cu pseudoretard o va depăși.

2) A doua categorie de factori incriminați în debilitatea intelectuală o constituie *factorii cromozomiali genetici.* În acest caz e vorba fie de o ereditate săracă, fie de mutații de gene. Există la ora actuală atlase complexe de boli genetice ce au fost identificate și care, chiar dacă sunt foarte rare — trec peste cifra spectaculoasă de 1 800 (boli genetice). St. Milcu, C. Maximilian și D. Duca Marinescu [144, p. 10] semnalează faptul că în „unele colțuri ale lumii 30% dintre paturile de spital sunt ocupate de bolnavi cu tulburări genetice, 7% sunt expresia unei singure mutații genetice, 0,4% a unei anomalii cromozomiale, 18% sunt malformațiii congenitale, 3,9% sunt tulburări condiționale poligenice. În altele, 6,9% dintre paturi sunt copii cu malformații de origine necunoscută, apariția lor implicând foarte probabil un coeficient genetic mare". În rezumat, debilitatea mintală poate avea la bază fie o anomalie genetică, fie o mutație genetică, o poligenie sau cauze necunoscute.

3) *Dezordinile biochimice și metabolice* sunt de asemenea incriminate, mai ales în formele de debilitate severă și profundă. Există

cca 25 de boli rare metabolice, în care se exprimă deficit al metabolismului lipidelor, carbohidraților, proteinelor (fenilcetoneria, P.K.U., diabetul, sindromul Fölig etc.).

4) *Infecțiile virale pre-, peri- și postnatale* transmise prin organismul matern (ca rubeola) în primele 8 săptămâni după concepție, sifilisul, citomegalia, meningitele, encefalopatiile etc. constituie, de asemenea, factori implicați în debilitatea mintală.

5) Pot fi incriminați în anumite situații de debilitate mintală *agenți toxici, transmiși prin organismul matern purtător;* ser antitetanic, intoxicări medicamentoase, incompatibilitate R.H. și alte incompatibilități sanguine pot provoca, de asemenea, uneori (ocazional) retard sau debilitate de intelect. Această din urmă situație poate fi însă prevenită prin transfuzii de sânge.

6) *Traumatismele fizice* legate de diferite cauze, inclusiv de travaliul lung în timpul nașterii implicat în combinații de poziții defectuoase la naștere, folosirea neadecvată a forcepsului, anoxie prelungită (lipsă de oxigen în timpul nașterii).

7) *Radiațiile provoacă mutații genetice*, anomalii cromozomiale ca și tulburări de dezvoltare ale embrionului (numeroase anomalii din tipurile mai sus enumerate s-au observat la persoanele iradiate la Hiroșima și Nagasaki). În societatea modernă, doza de iradiere a crescut în zilele noastre, datorită investigațiilor medicale, iradierilor TV, radioactivității provenite din exploziile nucleare etc. (de la 125 razi normal la 138 razi). Evident, și periculozitatea iradierii a crescut.

8) Există și alte cauze, cum ar fi *tumorile cerebrale, neoplasmul, acefalia* etc., ca factori incriminați în retard și debilitate mintală.

Efectele acestor factori sunt numeroase. În general se exprimă pe linia debilității mintale, prin :

a) nestructurare a maturației mentale și fizice în perioadele de creștere și formare a organismului în copilărie ;

b) inabilități de a structura conduite sociale și ocupaționale profesionale ;

c) gândire deficitară, incapacități în rezolvarea de probleme și capacități reduse de însușire de strategii de învățare ;

d) deficitul de comunicare (vorbire nedezvoltată, neinteligibilă — adeseori neplăcută) este de asemenea implicat în deficitul de adaptare. Se pot enumera 4 grupe majore de dezordini de vorbire, orală asociate la debilitatea mintală severă și profundă (mai ales) : disfuncții de articulare (dizartria), disfuncții de fonație sau producția vocală defectă (falsete, nasonări, răgușeală), disfuncții de flux verbal (bradilalia și tahilalia), disfuncții de structurare a cuvintelor, propozițiilor etc. ;

e) tulburările de afectivitate, de dezvoltare a sociabilității, ale caracterului etc. însoțesc adesea debilitatea mintală, deși pot fi asociate unui intelect normal.

Există imaturitate de afectivitate hipo- și hipertimie de diferite grade — ca și grade de neadaptare, autism, solitudine, dar și conduite antisociale și diferite forme de sociopatii.

Într-o cercetare efectuată pe bază de analiză de caz și observare pe un lot de 150 de subiecți cu debilitate mintală, am constatat o serie de caracteristici specifice ale comportamentului tulburat [265] :

— instabilitatea afectivă însoțită de stări anxioase, depresive sau impulsive în proporție de 19,8% ;

— neacceptarea colaborării și manifestarea ostilității față de cei din jur în proporție de 14,8% ;

— slabă dezvoltare afectivă și indiferență față de apreciere în proporție de 13,9% ;

— evitarea persoanelor din jur și a colectivului în proporție de 13,1% ;

— conștientizarea relativă a deficienței și trăirea unei stări tensionale în proporție de 11,3% ;

— repulsie față de activitatea școlară în proporție de 9,6% ;

— dereglări ale relațiilor cu familia în proporție de 6,9% ;

— alte dereglări nervoase în proporție de 3,8%.

Trăirile menționate în plan intern se traduc în plan extern prin manifestarea dezorganizată a activității. Capacitatea redusă de a-și controla și regla comportamentul în raport de situația care l-a provocat determină manifestări predominant neadaptative.

Interesul tot mai mare acordat deficienților de intelect are la bază nu numai rațiuni teoretice, dar mai cu seamă practice. Se caută tot mai insistent soluții eficiente în vederea recuperării handicapaților respectivi. În țara noastră, este organizat, după cum se știe, un sistem unitar pentru instruirea și recuperarea deficienților de intelect, cu scopul de a-i forma pentru viață și muncă, eforturile îndreptate în această direcție, deși anevoioase și dificile, au un pronunțat caracter umanitar și sunt pline de speranțe.

Pentru a avea o perspectivă de ansamblu asupra problemelor ce le implică recuperarea deficienților de intelect, specialiștii în domeniu sunt preocupați de frecvența handicapurilor respective. Deși datele diferă de la specialist la specialist sau de la o țară la alta, ele pot constitui un punct de reper pentru a ne face o imagine generală asupra fenomenului. Astfel, după datele lui R. Lafon [121], specialiștii indică 1,5—2% deficienți de intelect (debili profunzi, imbecili, idioți) din populație, iar Organizația Mondială a Sănătății

adoptă ideea că 2—3% din copii trebuie şcolarizaţi într-o şcoală specială, ca urmare a deficienţelor de intelect.

De obicei, în aprecierea şi diagnoza deficienţilor de intelect se face raportarea la copiii normali de vârstă mai mică. Acest punct de vedere a stat şi la baza elaborării scării de diagnoză a lui A. Binet. În acest sens, s-au introdus două unităţi de măsură şi anume coeficientul intelectual (Q.I.) şi vârsta mintală (V.M.). Mai frecvent, handicapatul de intelect este comparat cu persoanele normale de aceeaşi vârstă cronologică şi se consideră deficit atunci când există o abatere de la media grupului (validare statistică). Asemenea modalităţi de apreciere se găsesc în scara Wechsler. Se înţelege că acest procedeu nu exclude nici modalitatea de comparare a handicapatului cu persoane de aceeaşi vârstă mintală şi de aceeaşi vârstă cronologică. Toate aceste demersuri au scopul de a crea un tablou al caracteristicilor specifice diferitelor categorii de deficienţi de intelect cât mai apropiat de realitate. Sarcina nu este uşoară, mai ales dacă se au în vedere particularităţile atât de diferite de la individ la individ, ca urmare a structurii sistemului socio-economic în care trăieşte deficientul. Totuşi, câteva din aceste caracteristici sunt importante pentru înţelegerea fenomenului de deficienţă de intelect.

Urmărind descrierea unui profil psihologic al handicapatului de intelect, R. Zazzo [285, p. 335—364] scoate în evidenţă fenomenul de heterocronie ca fiind specific. Prin aceasta, autorul citat remarcă dezvoltarea diferită, inegală a principalelor modalităţi psihice (decalaj de dezvoltare). R. Zazzo concepe heterocronia ca pe o particularitate de structură şi arată că în unele cazuri debilul mintal poate prezenta avantaje datorită vârstei reale, dacă se raportează la copilul normal de aceeaşi vârstă mintală. Dar acestea se referă mai mult la aspectele de ordin fizic (cum sunt forţa şi viteza). Explicaţia fenomenului poate fi găsită în heterocronia principală dintre dezvoltarea mintală şi cea fizică, sau dezvoltarea cerebrală şi cea somatică. Dezvoltarea inegală a proceselor psihice ale copiilor deficienţi de intelect este menţionată şi în lucrările unor autori români [185, p. 200].

Importantă este pentru cunoaşterea deficienţelor de intelect şi descrierea dată de B. Inhelder [105] prin prezentarea fenomenului de văscozitate genetică. Debilul mintal nu este capabil să atingă nivelul gândirii formale, deoarece are la bază o construcţie neterminată. Dacă la normal se poate constata trecerea directă de la un nivel la cel superior (de exemplu, de la operaţii concrete la operaţii formale), la debilul mintal se remarcă o lungă stagnare la un anumit nivel şi un drum anevoios de fixare pe un nivel superior.

Deficienţii de intelect cuprinşi sub denumirea de debili mintal sau debilitate uşoară şi moderată sunt şcolarizaţi în şcolile speciale ajutătoare şi şcoli speciale profesionale. Această categorie de copii nu este uşor de depistat la prima vedere, în lipsa probelor psihologice adecvate. În perioada copilăriei mici, deosebirile dintre normal şi handicapat sunt neînsemnate, mai cu seamă când lipsesc unele anomalii fizice particulare (cum se întâmplă frecvent). În procesul instructiv-educativ diferenţele dintre normali şi handicapaţi devin notabile nu numai din perspectiva randamentului şcolar, dar şi din aceea a asimilării şi reproducerii cunoştinţelor. Odată cu înaintarea în vârstă, aceste diferenţe se accentuează tot mai mult. În plus intervin şi alte fenomene cum ar fi tulburările de limbaj şi cele de comportament. De pildă, Arnold arată că la oligofreni există o proporţie de 45—44% logopaţi, iar Knopf a găsit bâlbâială în proporţie de 17,7% la băieţi şi 9,8% la fete, iar tumultus sermonis — 8% la băieţi şi 11,6% la fete.

Există o categorie aparte de copii care manifestă întârzieri temporare în dezvoltarea psihică ce se reflectă nemijlocit în randamentul la învăţătură. Principala caracteristică a acestora este infantilismul manifestat în evoluţia proceselor psihice ca şi în particularităţile psihofizice. Cauzele sunt diverse şi câteodată par lipsite de importanţă. De pildă, tulburările de nutriţie din perioada sarcinii, bolile virotice, traumatismele perinatale sau asfixiile etc. pot da naştere la unele insuficienţe în dezvoltarea generală a copilului. Manifestările comportamentale ale acestor copii sunt asemănătoare cu ale celor de vârstă mai mică cu circa 1—2 ani. În faţa sarcinilor şcolare ei întâmpină dificultăţi de înţelegere şi asimilare a cunoştinţelor la nivelul cerinţelor programei şcolare pentru vârsta respectivă. Şi din aceste motive, interesul pentru activitatea instructivă este scăzut, iar în activitate se poate manifesta o fatigabilitate accentuată. Cu această categorie de şcolari este necesar să se desfăşoare o muncă pedagogică intensă, lecţiile să fie mai variate şi cu un conţinut emoţional mai bogat.

Pentru astfel de copii este indicată amânarea şcolarizării cu circa un an şi desfăşurarea unei activităţi individualizate, pentru a facilita integrarea cât mai rapidă în colectiv. În situaţiile când întârzierile psihice temporare sunt secondate şi de unele insuficienţe ale auzului sau văzului (cum este cazul hipoacuziei sau ambliopiei) măsurile psihopedagogice speciale trebuie coordonate cu cele de ordin medical, iar protezarea este necesară de timpuriu. Dar pentru satisfacerea acestui deziderat se impune o depistare timpurie şi o cunoaştere amănunţită a particularităţilor specifice şi a posibilităţilor psihice ale copiilor respectivi.

3. HANDICAPURILE DE LIMBAJ

Handicapurile de limbaj au o frecvenţă relativ mare. Ele influenţează negativ randamentul şcolar şi, în general, integrarea în colectiv şi activitate. După ce vom evidenţia simptomatologia acestora la toate categoriile de subiecţi handicapaţi şi în raport de vârsta acestora, ne vom referi la unele metode şi procedee generale care privesc recuperarea lor. Ordinea pe care o adoptăm în prezentare va fi în funcţie de frecvenţa handicapurilor la copii şi de efectele lor nefavorabile în planul personalităţii.

Este cunoscut faptul că mai mult decât oricare altă caracteristică psihică, limbajul nu numai că este un indicator de bază în aprecierea dezvoltării psihice generale a copilului, dar el realizează un progres, o evoluţie continuă şi evidentă atât pe direcţia cantitativă, cât şi pe cea calitativă. În cazurile când se produc deteriorări ale limbajului, evoluţia este îngreuiată sau stopată (în funcţie de gravitatea tulburării) atât în planul expresiv, cât şi în cel impresiv. În plus, implicaţiile ce urmează se fac simţite în întreaga activitate psihică, şi ca atare modifică comportamentul persoanei în cauză. Dacă avem în vedere că unele din aceste handicapuri pot exista asociate la aceeaşi persoană sau că ele coexistă cu alte deficienţe, atunci vom înţelege mai bine implicaţiile profunde şi complexe pentru evoluţia handicapatului şi a rezultatelor sale obţinute în activitate.

Dislalia ca tulburare de pronunţie are frecvenţa cea mai mare dintre handicapurile de limbaj, atât la subiecţii normali din punct de vedere psihic, cât şi la cei cu deficienţe de intelect şi senzoriale.

Dislalia este o tulburare de articulaţie ce se manifestă prin deformarea, omiterea, substituirea, înlocuirea şi inversarea sunetelor. În cazurile de dislalie, astfel de fenomene se produc şi la nivelul silabelor şi chiar al cuvintelor.

La copilul antepreşcolar *dislalia* are o *natură fiziologică*, ca urmare a nedezvoltării suficiente a aparatului fonoarticulator şi a sistemelor cerebrale implicate în actul vorbirii. Dar, după vârsta de 3—4 ani, acestea devin suficient de dezvoltate pentru a putea realiza o pronunţie corectă. În cazul când deficienţele de pronunţie se menţin şi după această vârstă, avem de-a face cu o serie de cauze nocive sau ele tind să se transforme în obişnuinţe negative datorită persistenţei pe o perioadă prea îndelungată. Dislalia ce apare la vârstele ulterioare se datorează unei etiologii complexe incriminate în producerea handicapurilor de limbaj în genere.

Când deficienţele de articulaţie se limitează numai la nivelul unor sunete izolate şi, în genere, se manifestă sub o formă uşoară, avem o *dislalie simplă sau monomorfă*. Atunci când tulburările respective se întind asupra majorităţii sunetelor şi a unor grupe de silabe, ea poartă denumirea de *dislalie polimorfă*, iar prin afectarea tuturor sunetelor, a majorităţii silabelor şi a cuvintelor se ajunge la aşa-numita *dislalie generală sau totală*.

Datele din literatura de specialitate cu privire la frecvenţa dislaliilor diferă de la autor la autor nu numai în funcţie de specificul limbii, dar şi în raport de exigenţa celui care diagnostichează şi testează populaţia respectivă. Astfel, Sheridan (1946) este de părere că la vârsta de 5 ani dislaliile sunt în proporţie de 26% la fete şi de 34% la băieţi, iar la 8 ani, 15% la fete şi 16% la băieţi. Nikaşina [160] găseşte printre copiii de clasa I a şcolilor de masă 19,3% handicapaţi de limbaj. Se poate constata că dislaliile scad ca frecvenţă la copiii de vârste mai mari şi datorită faptului că multe din acestea au fost corectate pe parcurs.

Sunetele ce sunt mai frecvent afectate sunt cele care apar mai târziu în vorbirea copiilor : vibranta „r", africatele „ce, ge, ţ", siflantele „s, z" şi şuierătoarele „ş, j", iar vocalele şi în primul rând „a, e, u", consoanele „b, d, t, m, n", care apar de timpuriu în vorbire sunt şi rar tulburate [262]. Pe lângă aceasta, trebuie avut în vedere că există o serie de cuvinte dificile numite „critice", care la handicapaţii de limbaj, prin tensionarea psihică ce o provoacă, creează dificultăţi şi mai mari în planul expresiei verbale. [263]

Dislalia este provocată de o serie de factori, printre care amintim : imitarea unor persoane cu o pronunţie deficitară, metode nefavorabile de educaţie care nu duc la stimularea vorbirii, încurajarea copilului preşcolar de către adult în pronunţarea peltică, pentru amuzament, ceea ce duce la stabilizarea deprinderii greşite, implantarea defectuoasă a dinţilor, diferite anomalii ale aparatului bucal (cum sunt despicăturile de buză şi de văl, cunoscute sub numele de „buză de iepure" şi „gură de lup"), deficienţe cerebrale, insuficienţa dezvoltării psihice, deficienţe ale auzului, nedezvoltarea auzului fonematic, progenia şi prognatismul ş.a. În dislaliile grave, unii autori, printre care M. Seeman [210, p. 6], arată că ereditatea poate constitui un factor important pentru explicarea handicapului. Pe linie paternă, trăsăturile respective se transmit mai frecvent când li se asociază şi insuficienţe motorii.

Dintre cele mai frecvente dislalii, *grupa sigmatismelor şi a parasigmatismelor ocupă un loc central*. Acestea apar atunci când au loc deformări, substituiri, omisiuni ale sunetelor siflante şi şuieră-

toare : s, ş, j, z, t, ce, ci, ge, gi. La copiii preşcolari şi şcolarii mici, cel mai des sunt întâlnite omisiunile şi deformările, iar la logopaţii mai mari apar deseori şi înlocuirile. Există mai multe forme de sigmatism, din care amintim [262, p. 58—61] : 1) *sigmatism interdental* apărut ca urmare a pronunţării sunetelor respective cu limba fixată între dinţi. În perioada schimbării dentiţiei, la copil apar frecvent asemenea forme de sigmatism, dar dispar — în mod normal — odată cu creşterea dinţilor şi se fixează ca defect atunci când persistă prea mult sau sunt şi alţi factori determinanţi, ca spre exemplu în vegetaţiile adenoide şi în slăbirea muşchilor linguali ; 2) *sigmatism lateral*, care este de trei feluri — lateral dexter — când ieşirea aerului se face prin dreapata în loc de mijloc — lateral sinister, în cazul ieşirii aerului prin stânga, şi — sigmatism bilateral — în care aerul se împrăştie pe ambele părţi. Sigmatismul lateral ia naştere adeseori ca urmare a parezei parţiale a nervului hipoglos când este cel mai mult afectată siflanta *s* comparativ cu şuierătoarele ; 3) *sigmatism addental* produs prin sprijinirea vârfului limbii pe dinţi şi nu permite ca aerul să iasă prin spaţiul interdental. Acest tip de sigmatism poate fi întâlnit frecvent la hipoacuzici, datorită perceperii deficitare a pronunţiei şi în progenie şi prognatism, pentru că în timpul pronunţiei nu se efectuează sincronizarea adecvată a mişcărilor maxilarelor ; 4) *sigmatism palatal* produs prin pronunţarea sunetelor siflante şi şuierătoare cu vârful limbii retras spre bolta palatină ; 5) *sigmatism strident* manifestat printr-o sonoritate exagerată a siflantelor ce perturbă perceperea ascultătorului ; 6) *sigmatism nazal* apărut în urma unor deficienţe ale palatului moale, care nu-şi poate îndeplini funcţia normală, ceea ce determină scurgerea aerului, parţial sau total, prin intermediul căilor nazale. Astfel de sigmatism apare în despicăturile palatale şi la cei cu palat prea rigid, datorat scurtării sale sau unei intervenţii chirurgicale etc.

Rotacismul şi pararotacismul constă în deformarea, emisiunea, inversiunea şi înlocuirea sunetului „r". Consoana „r" apare de obicei în vorbirea copilului în urma sunetelor siflante şi şuierătoare, iar emisiunea ei corectă presupune o anumită dezvoltare a aparatului fonoarticular şi mişcări fine de sincronizare. Din aceste motive, la majoritatea copiilor antepreşcolari şi chiar preşcolari mici, se produce afectarea sunetului „r" sau se înlocuieşte cu „l" şi mai rar cu „d, h, v". Dată fiind semnificaţia defectologică a deformărilor sunetului „r", prezenţa rotacismului şi a pararotacismului poate constitui un indiciu al existenţei unei dislalii mai extinse.

La baza producerii rotacismului şi pararotacismului stau anomaliile anatomice şi funcţionale ale limbii : micro- şi macroglosia limbii, frenul prea scurt sau prea lung al limbii, leziuni ale nervului hipoglos, toate influenţează negativ mobilitatea necesară mişcărilor limbii, deficienţe ale auzului fizic şi fonematic, imitaţii deficitare ale pronunţiei, factori negativi de natură psihosocială etc.

Pornind de la criteriul simptomatologic şi etiologic, în literatura logopedică sunt descrise peste 30 de forme diferite de rotacism. Dintre acestea, noi le vom aminti pe cele mai frecvente şi care sunt specifice limbii române : 1) *rotacism interdental* ce ia naştere prin pronunţarea sunetului „r" cu vibrarea vârfului limbii sprijinit de incisivii superiori sau mai rar, atingerea limbii pe buza superioară în timpul vibrării necesare ; 2) *rotacism labial* realizat printr-un joc uşor al limbii şi vibrarea buzelor ; 3) *rotacism labiodental* ce apare prin vibrarea buzei superioare în atingere cu incisivii inferiori, sau vibrarea buzei inferioare în momentul atingerii incisivilor superori ; 4) *rotacism apical* recunoscut după faptul că limba se află în momentul pronunţiei lipită de alveole, ceea ce nu-i permite să vibreze suficient ; 5) *rotacism velar* în care nu vibrează vârful limbii aşa cum este normal, ci vălul palatin ; 6) *rotacism nazal* datorat faptului că orificiul palato-faringian nu se închide suficient, ceea ce face să se producă vibraţii la nivelul părţii posterioare a palatului moale şi peretelui posterior al faringelui, iar emisia lui „r" este stridentă cu caracteristici nazale ; 7) *rotacism uvular* produs prin vibrarea uvulei în articulaţia sunetului „r" ; şi 8) rotacism bucal format prin scurgerea aerului printre limbă şi obraji care intră în vibraţie.

Cu o frecvenţă mai mică au loc tulburări şi ale celorlalte sunete. Printre acestea amintim : lambdacism şi paralambdacism (când este afectat sunetul l) ; betacism şi parabetacism (când este afectat sunetul b) ; capacism şi paracapacism (când este afctat sunetul c) ; gamacism şi paragamacism (afectarea sunetului g) ; deltacism şi paradeltacism (tulburarea sunetului d) ; fitacism şi parafitacism (tulburarea sunetului f) ; nutacism şi paranutacism (tulburarea sunetului n) ; hamacism şi parahamacism (tulburarea sunetului h) ; tetacism şi paratetacism (tulburarea sunetului t) ; mutacism şi paramutacism (tulburarea sunetului m) ; vitacism şi paravitacism (tulburarea sunetului v) ş.a.

Tulburarea vocalelor se produce mult mai rar, iar atunci când are loc este un indiciu al unei dislalii grave sau existenţei şi a altor handicapuri de limbaj cum sunt disartriile, afaziile, alaliile sau a tulburărilor de ritm. Trebuie arătat că în unele situaţii emisia sunetelor izolate se poate produce corect, dar apar tulburări la

nivelul silabelor și al cuvintelor. Asemenea situații sunt însoțite de tulburări ale ritmului vorbirii, ceea ce face să se recepționeze dificil vorbirea de către interlocutor.

Afectarea căilor centrale și a nucleilor responsabili în vorbire determină așa-numita *dislalie centrală*. Din punct de vedere simptomatologic, fenomenele sunt asemănătoare dislaliei obișnuite, dar natura sa este dizartrică. Dislalia centrală este mai frecventă la persoanele cu debilitate mintală și poate fi pusă în evidență mai ușor la adulți decât la copii. Când se asociază cu malformații ale organelor periferice de vorbire, dislalia are o formă deosebit de complexă și poartă denumirea de *dislalie mecanică* sau *disglosie*. Și, în fine, o formă asemănătoare dislaliei este *rinolalia* la baza căreia stau o serie de malformații ce sunt localizate la nivelul vălului palatin (sau insuficiențele dezvoltării acestuia ca urmare a unor boli infecțioase), vegetațiile adenoide, polipi, atonia sau paralizia vălului palatin, despicăturile labio-maxilo-palatine, hipoacuzia, funcționarea defectuoasă a mușchilor sau a vălului palatin care nu pot deschide traiectul nazal în timpul pronunțării nazale etc. În rinolalie acționează și deficiențe ale rezonanței sunetelor, de fonație și chiar de voce (în cazurile accentuate).

Rinolalia poate fi *deschisă* sau *aperta*, în care suflul aerului necesar pronunțării sunetelor are loc pe calea nazală, *închisă* sau *clauza*, în care unda expiratorie necesară pronunțării sunetelor nazale (m, n) se scurge pe traiectul bucal, și *mixtă*, în care unda expiratorie trece alternativ atât pe cale nazală, cât și pe traiectul bucal, indiferent de caracteristicile articulatorii ale sunetelor. Deficiențele de pronunție ce au loc în rinolalie prezintă un caracter variat, în raport de etiologie în primul rând, dar și în funcție de nivelul de dezvoltare psihică al logopatului, de mediul socio-cultural în care trăiește, de perioada în care se produce intervenția chirurgicală și de rezultatele ei, de caracteristicile de personalitate ale deficientului. Așa de exemplu, în același tip de rinolalie, la un subiect se pot întâlni forme ușoare și parțiale de omisiuni ale unor sunete ca cele din categoria siflantelor și fricativelor, în timp ce la alt rinolalic cu același diagnostic apar de asemenea fenomene accentuate de paradislalie și variate tipuri de deformări ale sunetelor labio-dentale, siflantelor, fricativelor și omisiuni care îngreuiază inteligibilitatea vorbirii.

O altă formă a tulburării limbajului oral o constituie *bâlbâiala*. Din punct de vedere al efectelor negative ce le are în planul personalității logopatului și a modului de realizare a relațiilor acestuia cu persoanele din jur, bâlbâiala se prezintă ca un handicap mai grav comparativ cu dislalia. Datorită acestui fapt ea a preocupat

încă din antichitate. Prezintă interes, printre altele, descrierea de către Plutarh a formei grave de bâlbâială a celui ce avea să devină marele orator Demostene. Interesante sunt și exercițiile de vorbire și folosirea unor tehnici psihoterapeutice pe care le-a adoptat Demostene pentru a scăpa de un asemenea handicap. Desigur, evidențierea simptomatologiei și etiologiei bâlbâielii ca și dezvoltarea concepției cu privire la terapia complexă în corectarea handicapului au fost posibile abia în secolul nostru, ca urmare a progresului realizat în științele conexe logopediei.

Bâlbâiala se manifestă prin repetarea spasmodică a unor silabe la începutul și mijlocul cuvântului cu prezentarea unor pauze între acestea sau prin apariția spasmelor la nivelul aparatului fonoarticulator, care împiedică desfășurarea vorbirii ritmice și cursive. În primul caz, bâlbâiala se numește *clonică*, iar cel de-al doilea *tonică*. Când se manifestă atât prima formă cât și a doua, ea se numește *mixtă* sau clonotonică și tonoclonică, în funcție de aspectul care predomină. Repetarea silabelor și a sunetelor se produce, în primul rând, pentru cele care necesită un efort mai mare în emisie (pl, bl, cr, că, să) sau cele ce apar mai târziu în ontogeneză și sunt mai puțin consolidate (r, s, ș, z). La unii handicapați apar sunete sau silabe parazitare ce sunt intercalate în vorbire, producând un efect dezagreabil. În cazul adulților și al adolescenților se poate simți frecvența unor șiretlicuri prin folosirea pauzelor exagerate, dând impresia că se gândesc la ceea ce spun, dar în realitate se feresc de cuvintele critice sau adoptă cuvinte parazite cu același scop. Spasmele de la nivelul aparatului fonoarticulator sunt însoțite de mișcări ușoare ale buzelor, grimase, încordări ale feței și chiar ale întregului corp, gesticulații sau rigiditate exagerată.

În toate formele de bâlbâială apar o serie de reacții secundare, ca efect al încordării și suprasolicitării sistemului nervos. Printre acestea sunt manifestările neurovegetative, schimbarea culorii feței, transpirație, tulburări de somn, crește agitația și nervozitatea, respirația devine scurtă și întreruptă, se vorbește în timpul inspirului, ceea ce complică și mai mult bâlbâiala etc. Formele cele mai grave se manifestă la adult și adolescent. Bâlbâiala apare frecvent între 2 și 4 ani și jumătate și de obicei, poate fi considerată fiziologică în lipsa unor factori favorizanți care să o mențină și să o consolideze.

Există o strânsă legătură între bâlbâială și logonevroză. Din punct de vedere simptomatologic ele sunt foarte asemănătoare, dar de cele mai multe ori logonevroza este mai accentuată decât bâlbâiala. În majoritatea cazurilor, drumul este de la bâlbâială spre logonevroză. Bâlbâiala se transformă în logonevroză atunci când

există sau apare un fond nevrotic ca urmare a conștientizării handicapului și a trăirii acestuia ca o dramă, ca un moment de frustrare a posibilităților pe care le are individual. Bâlbâiala este un fenomen mai mult de repetare a sunetelor, silabelor și cuvintelor, iar logonevroza presupune, pe lângă aceasta, modificarea atitudinii față de vorbire și de mediul înconjurător în general, prezența spasmelor, a grimaselor a încordării și a unei preocupări exagerate față de propria-i vorbire. La persoanele nevrozate sau psihonevrozate, factorii nocivi (mai cu seamă traumele psihice, stresurile) pot provoca direct logonevroza prin ruperea stereotipului dinamic al vorbirii. (Fenomen studiat de E. Boșcaiu, S. Bara etc.).

Printre cele mai frecvente cauze care pot provoca bâlbâiala se numără : imitațiile copiilor mici (2—3 ani) a unor persoane adulte sau copii ce au un asemenea handicap ; învățarea uneia sau a două limbi străine (bilingvismul) înainte de formarea deprinderilor în limba maternă, ceea ce determină o supraîncordare nervoasă, dat fiind faptul că apar dificultăți în alegerea cuvintelor potrivite pentru exprimarea ideii dorite și ca atare repetarea unor silabe sau sunete până la găsirea cuvântului ; traumele psihice, stresurile determinate de emoții-șoc, sperieturi, spaime, deprivare afectivă, impresia de frustrare, de nedreptate etc. ; tulburări ale respirației manifestate prin apariția spasmelor respiratorii sau a încercărilor de vorbire în timpul inspirației și nu a expirației, așa cum este normal ; factori de natură ereditară în care sunt subliniați în special cei ce provin pe linie paternă. O mențiune aparte merită să ocupe în cadrul cauzelor bâlbâielii stângăcia sau fenomenele de contrariere a stângăciei, care pot sta la baza și a altor handicapuri de limbaj cum sunt : dislalia, disgrafia, dislexia, tahilalia, bradilalia, tumultus sermonis. Acest fapt se poate explica prin aceea că în producerea proceselor psihice între cele două emisfere cerebrale se stabilesc raporturi de subordonare, una se manifestă ca dominantă, iar cealaltă ca subordonată. Nu toate funcțiile psihice sunt la fel localizate în cele două emisfere cerebrale. Astfel, există funcții puternic lateralizate cum sunt limbajul, percepția muzicii, reprezentarea eului fizic, operațiile motorii (locomoția și manipularea obiectelor) și funcții slab localizate ca percepția vizuală, operațiile mentale (analiză, sinteză, calcul), atenția, procesele afective [137, p. 75—78]. Limbajul, ca funcție puternic localizată, se realizează în una din cele două emisfere : dreaptă — la stângaci și stângă — la dreptaci. În clinica de neurochirurgie s-a confirmat afirmația de mai sus. Spre exemplu, W. Penfield [170, p. 97] a operat un număr mare de pacienți care au suferit leziuni în emisferul stâng sau drept și a constatat efectele lateralizării asupra producerii afaziei.

Din 175 de bolnavi dreptaci, la care s-a intervenit chirurgical la nivelul emisferului stâng, au manifestat tulburări afazice 121 de pacienți, iar din 252 de bolnavi la care s-a intervenit chirurgical în emisferul drept, la un singur pacient s-au produs tulburări afazice. Din datele de mai sus, cât și dintr-o serie de aspecte ontogenetice, rezultă că pentru constituirea limbajului oral și scris dominanța emisferului stâng prezintă o mai mare însemnătate. Așadar, lateralizarea dreaptă ce este specifică pentru stângaci implică dificultăți de natură funcțională care pot duce la apariția unor handicapuri de limbaj. Datele logopediei vin și ele să confirme ideea de mai sus. Dacă ne referim la copiii stângaci, vom constata că apar frecvent întârzieri în dezvoltarea limbajului și unele handicapuri. Cercetările efectuate de H. W. Simens au arătat că din 67 de copii stângaci au prezentat tulburări ale limbajului 22,5%, în vreme ce din 250 de subiecți dreptaci numai 6,9% au manifestat handicapuri de limbaj, iar Beckey a depistat la 50 de copii stângaci 32% care au tulburări de vorbire.

Pe baza observațiilor noastre [90], am considerat că bâlbâiala este și ea favorizată de stângăcie, dar totodată denotă caracterul tranzitoriu al stângăciei. Ca atare, odată cu consolidarea dominanței emisferului stâng prin trecerea copilului de la folosirea mâinii stângi la cea dreaptă, bâlbâiala se ameliorează și se poate corecta mai ușor.

Există și alte tulburări de ritm al vorbirii, printre care cele mai importante apar și ca simptom al bâlbâielii, dar pot fi prezente și în afara ei. Dintre acestea, *aftongia* ia naștere atunci când în mușchii limbii se produce un spasm tonic de lungă durată și însoțește de cele mai multe ori bâlbâiala ; *tulburări de vorbire pe bază de coree* (tic, boli ale creierului mic) determinate de ticuri nervoase sau coreice ale mușchilor aparatului fonoarticular, mimicii ce se manifestă concomitent cu producerea vorbirii, *tahilalia* caracterizată printr-o vorbire exagerat de rapidă și apare mai frecvent la persoanele cu instabilitate nervoasă, hiperexcitabilitate ; *bradilalia* ce este opusă tahilaliei și se manifestă prin vorbire rară, încetinită cu exagerări maxime ale acestor caracteristici în oligofrenie, unde poartă denumirea de *bradifrazie*.

Dacă tulburările de ritm afectează cadența vorbirii, handicapurile de voce perturbă melodicitatea, intensitatea și timbrul vocii. Astfel, *mutația patologică a vocii* se datorește transformărilor de la nivelul sistemului endocrin manifestate prin schimbarea funcției hipofizare și a modificărilor hormonilor sexuali, care influențează nu numai structura anatomo-funcțională a laringelui, dar și moda-

lităţile de reacţionare ale sistemului nervos central care se adaptează lent la condiţiile biomecanice. În cazul tulburărilor endocrine, cum este acromegalia, copilul manifestă o voce bărbătească, iar în diferite forme de insuficienţă înnăscută apare mutaţia vocii înainte de vârsta obişnuită (pe la 8—11 ani). Dar există şi posibilitatea ca procesul de schimbare a vocii faţă de vârsta copilului să întârzie, ceea ce dă o notă de infantilism cu prezenţa unei voci bârâite, cu oscilaţii rapide de la un ton la altul. G. Parrel [165] este de părere că în situaţiile laringelui normal dezvoltat şi a absenţei tulburărilor endocrine, vocea infantilă se datoreşte, pe de o parte, dischinezlei vocale ca urmare a necoordonării fonotoniei şi a folosirii ei cu brutalitate în perioada de schimbare, iar pe de altă parte, atrofierii testiculare şi a castrării.

Răguşeala vocală duce la pierderea expresivităţii şi forţei vocii şi apare în urma îmbolnăvirii laringelui, a căilor respiratorii (prin răceală, gripe) şi a ganglionilor fixaţi pe coardele vocale. Dacă în această formă de răguşeală, organică, vocea se îngroaşă şi se întrerupe în timpul vorbirii, în forma funcţională ea are un caracter şuierat şi înăbuşit. De obicei, răguşeala funcţională apare în stările emoţionale puternice şi în folosirea excesivă a vocii. Hvattev [104] recomandă pentru ambele forme de răguşeală, pe lângă tratamentul medicamentos, repausul vocal şi aplicarea unor procedee specifice logopedice care să urmărească restabilirea vocii şi redarea încrederii în posibilităţile de utilizare normală a vorbirii.

Fonastenia şi pseudofonatenia au de cele mai multe ori o natură funcţională. Folosirea incorectă (în special la cântăreţi) şi abuzivă a vocii (cântăreţi, profesori, oratori) ca şi laringitele pot da naştere la fonastenie. Pseudofonastenia ce se întâlneşte la unii preşcolari apare şi prin abuzul de voce, dar mai cu seamă în stările emoţionale. În majoritatea cazurilor, fonastenia este însoţită de o serie de dereglări de ordin psihic (frustrare, nesiguranţă, teamă, frică) care o menţin şi chiar o accentuează. Toate formele de fonastenie duc la scăderea intensităţii vocii, pierderea calităţilor muzicale, întreruperea şi rateul vocii, tremurul şi obosirea ei prea devreme. Arnold [134] face referiri interesante la unele tulburări de voce asemănătoare fonasteniei şi care apar pe baza dischineziilor vocale, în urma modificărilor tonicităţii muşchilor fonatori. Aceste fenomene duc la tremurul voci, timbru ţipător, guturalitate, hipersensibilitate ş.a.

Ca o caracteristică pentru terapia fonasteniei se poate remarca ineficacitatea tratamentului medical local şi succesul metodelor logopedice şi al repausului vocal.

Tulburările parţiale ale muşchilor laringelui, ai coardelor vocale şi anomaliile, constituite prin noduli bucali, polipi provoacă *disfoniile*. În această situaţie vocea este falsă, bitonală, monotonă, nazală, tuşită, voalată, scăzută în intensitate, timbru inegal etc. Dereglările şi spasmele respiratorii produse fie ca urmare a tonusului muscular slab, fie pe baza tracului, a emoţiilor-şoc, a angoasei, pot determina instabilitatea vocii, inhibiţia ei, monotonia şi caracterul şters, nediferenţiat.

Cea mai gravă tulburare de voce este *afonia*. Ea apare în îmbolnăvirile acute şi cronice ale laringelui ca pareze ale muşchilor sau procese inflamatorii. Vocea, în astfel de situaţii, dacă nu dispare complet, se produce numai în şoaptă, din cauza nevibrării coardelor vocale. La început, vocea se manifestă prin răguşeală, scăderea din intensitate, şoptirea, ca apoi să se ajungă la afonie. Pierderea totală a vocii provoacă unele tulburări psihice, dar şi afecţiunile psihice grave pot determina apariţia afoniei. Se cunosc o serie de subiecţi care au trăit emoţii-şoc, stresuri, complexe de inferioritate la care s-a instalat afonia în mod nemijlocit sau la care s-a produs disfonia în faza iniţială, ca apoi, pe măsura agravării să se ajungă la pierderea totală a vocii.

În literatura de specialitate [81] se cunosc şi alte clasificări ale tulburărilor de voce cât şi analiza amănunţită a cauzelor care provoacă diferite handicapuri din această perspectivă, dar noi ne-am referit mai cu seamă la acelea care intră sub incidenţa logopediei.

O categorie deosebit de importantă o prezintă handicapurile citit-scrisului, *dislexia şi disgrafia*, deoarece ele influenţează nemijlocit dezvoltarea psihică a copilului şi, mai cu seamă, rezultatele la învăţătură. Dat fiind faptul că însuşirea citit-scrisului constituie forme ale limbajului ca achiziţii recente în condiţiile instruirii, presupune un grad înalt de complexitate, cu o participare intenţionată, voită, afectivă şi conştientă. Tulburarea citit-scrisului dereglează integrarea socială prin manifestarea — în multe cazuri — a unor comportamente antisociale datorită unor eşecuri şi conflicte permanente (în viaţa şcolară), cât şi a instalării unor trăsături caracteriale negative ca: negativismul, descurajarea, inerţia, nepăsarea, izolarea. La preadolescenţi şi adolescenţi aceste caracteristici se accentuează prin prezenţa agresivităţii dacă dislexia şi disgrafia nu sunt corecte.

Cauzele care stau la baza dislexiei şi disgrafiei au fost analizate de o serie de specialişti. Astfel, Cl. Launay [123] scoate în evidenţă insuficienţele funcţionale în elaborarea limbajului, ale îndemânării manuale, ale schemei corporale şi ale ritmului, ca şi unii factori

pedagogici etc.; Anne Marie Fichot [74] găseşte lipsa omogenităţii în lateralizare, stângăcia însoţită de o lateralizare încrucisată, tulburările spaţio-temporale, influenţa eredităţii, iar S. Borel-Maisonny arată că 90% din cei care suferă de asemenea tulburări au avut dificultăţi în elaborarea limbajului sub forma unei întârzieri în apariţia vorbirii sau deficite de percepţie şi de motricitate în timpul dezvoltării ei. Arnold [134] spune că chiar din „tulburările înnăscute de citit-scris" rezultă principalii factori care duc la dislexie şi disgrafie, Leapidevski [125] se referă la afecţiunile corticale şi eventualele tulburări ale văzului şi auzului, incriminate în disgrafie şi de către Kussmaul, Morgan, Masson, Galiffet-Grangen şi mai recent, Tomatis [256], Seeman [211] etc.

Dislexia şi disgrafia se manifestă la şcolar prin incapacitatea sa paradoxală mai mult sau mai puţin accentuată de a învăţa citirea şi scrierea. Subiectul cu tulburări de acest gen face confuzii constante şi repetate între fonemele asemănătoare acustic, literale şi grafismul lor, inversiuni, adăugiri şi omisiuni de litere şi grafeme, omisiuni, inversiuni şi adăugiri în unităţi mai mari de limbaj, apar la el tulburări ale lizibilităţii şi ale laturii semantice etc. La unii disgrafici, grafemele sunt plasate defectuos în spaţiul paginii, sunt inegale ca mărime şi formă şi în general, au o orânduire dezordonată. Datorită neîndemânării de a scrie, textul este scurt, lacunar şi fără unitate logică. Din cauza neînţelegerii celor citite şi chiar a propriului lor scris, redarea la dislexici şi disgrafici este lacunară, plină de omisiuni sau în alte cazuri, conţine adăugiri de elemente ce nu figurau în textul respectiv [34].

În schimb, citirea cifrelor se face de către aceştia în majoritatea cazurilor fără erori sau cu foarte puţine.

În terapia logopedică cu dislexicii şi disgraficii am observat că sub raportul conştientizării tulburărilor respective ei pot fi grupaţi în patru categorii : 1) cei care nu-şi dau seama de deficienţa respectivă, nici la ei şi nici la alţii ; 2) cei care sesizează deficienţa la alţii, dar nu şi la ei ; 3) cei care îşi dau seama de deficienţa respectivă, dar sunt incapabili de a o înlătura şi 4) cei care manifestă sensibilitate la deficienţă şi fac progrese evidente în corectare [270]. La cei din ultima categorie, activitatea logopedică se desfăşoară mai uşor şi cu rezultate pozitive într-un timp mai scurt.

Într-o cercetare efectuată pe elevi nevăzători care învaţă în Braille [267], am putut constata că manifestările digrafiei au uneori particularităţi specifice, dar caracteristicile generale sunt asemănătoare cu disgraficii ce scriu în alb-negru. Dintre fenomenele comune, atât în scrierea alb-negru, cât şi în Braille, putem cita pe următoarele : omisiuni de litere şi silabe, omisiuni de cuvinte, propoziţii şi

sintagme, contopiri de cuvinte, substituiri de grafeme, substituiri şi deformări de cuvinte, adăugiri de grafeme şi cuvinte, disortografii, rânduri libere sau suprapuse etc.

Din categoria handicapurilor polimorfe fac parte alalia şi afazia. Acestea sunt şi cele mai grave tulburări de limbaj cu implicaţii complexe nu numai pentru comunicare şi relaţionare cu cei din jur, dar şi pentru evoluţia psihică a logopaţilor. Astfel, *alalia* afectează atât limbajul impresiv, cât şi pe cel expresiv. După datele lui Trougolt, la alalicii motori înţelegerea vorbirii este în 10% din cazuri tulburată, în 20% scăzută, iar în 70% normală. Dar în alalia senzorială procentul de neînţelegere a vorbirii este mult mai mare.

Termenul de alalie vine de la grecescul „alales", care înseamnă fără vorbire sau mutenie. În literatura logopedică mai circulă o serie de termeni similari cum sunt cei de audimutitate, întârziere înnăscută a vorbirii, mutenia auzitorilor, mutenia ideopatică, mutism fiziologic prelungit ş.a.

Vorbirea alalicilor nu se confundă cu lipsa de vorbire a deficienţilor de intelect accentuaţi, a surdomuţilor, a disartricilor sau a afazicilor. Aşa cum arată Cl. Launay şi Hvattev, alalia nu presupune deficit de intelect de tip oligofrenic, iar S. Borel-Maissony este de părere că inteligenţa alalicilor este aproximativ normală, dar există tulburări de percepţie, întârziere şi neîndemânare motorie. Aceste caracteristici sunt şi în funcţie de forma alaliei. În alalia motorie, alalicul înţelege sensul cuvintelor şi îl reţine, dar nu le poate pronunţa. Execută ordinele verbale şi poate arăta obiectele indicate. Poate emite unele sunete nearticulate şi chiar cuvinte mono- şi bisilabice. Din punct de vedere clinic, alalia motorie se aseamănă cu afazia motorie a adulţilor, fiind şi forma cel mai des întâlnită. Alalia senzorială se caracterizează, dimpotrivă, prin aceea că alalicul nu înţelege sensul vorbirii, dar poate repeta (ecolalic). Deşi aud bine, au dificultăţi de percepţie a direcţiei sunetelor. Alalia senzorială a copiilor se aseamănă, din punct de vedere simptomatologic, cu afazia senzorială a adulţilor. Forma cea mai gravă de alalie este cea mixtă, în care predomină fie caracteristicile din prima, fie din cea de a doua. Alalicii din această categorie au posibilitatea să pronunţe unele silabe şi cuvinte, dar pe care le folosesc foarte rar. Au, de asemenea, posibilitatea să înţeleagă unele cuvinte izolate, dar sunt incapabili să descifreze sensul propoziţiei.

Sunt şi unele caracteristici generale, comune, pentru toţi alalicii indiferent de forma alaliei. Printre acestea se pot menţiona : lipsa de expresivitate, rigiditatea în mişcări şi comportament, dezinteres pentru activitate, voinţă scăzută, deficite de atenţie şi de percepţie etc.

Cauzele care stau la baza producerii alaliei sunt deosebit de complexe și foarte dificil de precizat într-un caz sau altul. Ele pot fi grupate în trei categorii mari :

1) cauze generale, în care se pot include alcoolismul părinților, rudenia de sânge a părinților, sifilisul și tuberculoza părinților, bolile grave repetate (encefalită, varicelă, rahitism) ;

2) cauze psihice care se referă la lipsa imboldului în vorbire, teama și timiditatea bolnăvicioasă, tonus psihic scăzut, nedezvoltarea memoriei ;

3) cauza motorii manifestate prin întârziere motorie, deficiența generală a motricității sau dezvoltarea ei întârziată, nefolosirea suficientă a organelor fonatorii.

Majoritatea autorilor [14, 134, 125, 210] se referă la acestea într-un fel sau altul, iar Seeman a emis mai recent teoria potrivit căreia alalia ar putea fi provocată și de tulburările aparatului vestibular.

În activitatea desfășurată cu copiii alalici, în vederea înlăturării handicapului, se poate aprecia prognosticul favorabil prin utilizarea unor procedee specifice și posibilitatea recuperării totale în situații când nu sunt cumulate alte deficiențe (cum sunt cele de auz și de intelect) [268].

În timp ce alalia este o tulburare înnăscută de limbaj, *afazia* apare după dobândirea comportamentului verbal și este mai frecventă la vârstele adulte sau în bătrânețe, dat fiind faptul că persoanele respective sunt supuse mai des factorilor nocivi care o provoacă. Specialiștii i-au acordat cea mai mare importanță pentru că afazia determină modificări profunde în sfera limbajului (impresiv și expresiv), iar la nivelul personalității se produc destructurări masive. Noi ne vom referi, așa cum am procedat și până acum, doar la câteva aspecte deoarece nu este locul potrivit pentru o tratare detaliată. Din aceste motive vor fi evidențiate, în primul rând, acele idei asupra cărora nu există dispute contradictorii.

Școala românească [115] s-a impus prin profunzimea analizei afaziei și prin noutatea ideilor, ceea ce are o deosebită importanță teoretică și practică. Astfel, D. Noica (1921), pornind de la observația clinică, emite idei de necontestat : în afazie apar tulburări ale percepțiilor auditive și vizuale, iar în pronunție se constată că majoritatea cuvintelor uzuale nu sunt atât de alterate. Gh. Marinescu și A. Kreindler, aplicând metoda EEG în studiul afaziei, încearcă explicarea mecanismelor fiziologice precise prin afirmarea tulburărilor dinamicii corticale (112), Gh. Marinescu, împreună cu Grigorescu și Axente, se interesează de dominanța emisferică pentru limbaj în diferite forme de afazie, iar G. Georgiade (1942) aplică

probele psihologice în studiul afaziei (pentru prima dată). El arată că în afazie are loc o scădere a gândirii, a memoriei, a atenției și apar tulburări lexicale, grafice și de calcul.

Literatura de specialitate conține foarte multe clasificări ale afaziei, dat fiind faptul că aproape toți autorii mai însemnați dau câte o clasificare. La baza acestora stau criterii etiologice sau simptomatologice, iar unii specialiști le iau în considerație pe ambele. Dar noi ne vom referi numai la cele mai cunoscute clasificări și cu o circulație mai mare. Din acestea vom aminti clasificarea lui Head în afazie : 1) verbală (asemănătoare cu afazia de tipul Broca) ; 2) nominală (în care se păstrează relativ vocabularul bogat, dar nu găsește cuvintele potrivite pentru ceea ce spune) ; 3) sintactică (se manifestă tulburările de sintaxă și de ritm) ; 4) semantică (nu își poate da seama de semnificația cuvintelor, apar tulburări de gândire, de orientare și de calcul). Goldstein, deși nu neagă existența afaziei de conducere și transcorticală, se referă la trei categorii principale : 1) expresivă ; 2) receptivă și 3) amnestică ; Luria, în ultima clasificare, se referă la cinci categorii : 1) senzorială (determinată de leziunea temporală stângă) ; 2) motorie, cu cele două forme, aferentă (unde se găsesc leziuni postcentrale) și eferentă (bazată pe leziunea anterioară a ariei motorii) ; 3) acustic-amnestică (apărută prin leziuni temporale) ; 4) semantică (leziuni parietale) și 5) dinamică (ca urmare a leziunilor frontale). Și, în fine, merită să evidențiem faptul că școala germană dă cea mai analitică și profundă clasificare din cele cu o mare răspândire. Aceste tipuri de afazii sunt următoarele : 1) afazia motorie pură denumită și subcorticală (în care afazicul nu vorbește, dar se păstrează limbajul interior și înțelegerea) ; 2) afazia motorie totală, similară cu afazia Broca sau corticală (când bolnavul nu poate vorbi, scrie și citi, în schimb, se păstrează înțelegerea) ; 3) afazia transcorticală motorie (nu poate vorbi spontan, dar poate repeta vorbirea și se păstrează înțelegerea) ; 4) afazia senzorială pură sau afazia senzorială subcorticală (în care recunoaște sunetele izolate, poate scrie, citi și nu înțelege) ; 5) afazia senzorială totală sau afazia Wernicke (apare logoreea, agrafia, alexia, tulburările de înțelegere și se păstrează vorbirea spontană) ; 6) afazia senzorială transcorticală (afazicul nu poate vorbi și scrie spontan, nu înțelege, dar își păstrează vorbirea repetată) ; 7) afazia totală (bolnavul manifestă tulburări expresive și receptive ca și de intelect) ; 8) afazia de conducere (se manifestă prin tulburări ale repetării cuvintelor și denumirii obiectelor dar se păstrează relativ înțelegerea și vorbirea spontană).

Pentru a înțelege mai bine caracteristicile afaziei, este necesar să desprindem câteva aspecte generale care apar, mai mult sau mai

puțin, la majoritatea handicapaților. Printre acestea, un loc important îl ocupă cele din sfera comportamentului verbal. Astfel, se pot păstra cuvintele parazite, interjecțiile, înjurăturile și în genere, un cuvânt îndeplinește rolul de propoziție adică se manifestă așa-numitul stil telegrafic în vorbire. La unii afazici apare o vorbire „academică" și un scris servil în care se remarcă tulburări ale accentului și respectiv agramatismele. Dificultățile în enumerarea automată ca și perseverarea și intoxicația cu cuvinte ocupă un loc aparte în vorbirea afazicului. Ca tulburări secundare apar afecțiuni ale vocii, dereglări ale respirației și emoții exagerate. De cele mai multe ori, acestea se asociază cu o serie de dereglări de la nivelul memoriei. De pildă, la afazici se manifestă o scădere a memoriei, iar reproducerea este mai slabă ca recunoaștere și învățarea. De asemenea, memoria auditivă este mai scăzută decât cea vizuală. Dintre formele afaziei, cele mai accentuate tulburări ale memoriei se produc în forma receptivă. În aplicarea unor probe verbale, randamentul cel mai scăzut pe linia memoriei și a atenției se obține în cazul afazicilor receptivi, iar la probele nonverbale la cei amnestici. Deși viteza de lucru este mai mică la afazici față de normali, apar mai multe omisiuni și erori. În ceea ce privește cea mai scăzută mobilitate a atenției, aceasta se prezintă la afazicii receptivi, apoi la cei expresivi și amnestici. P. Marie și Jackson afirmă, sub o formă sau alta, tulburări de inteligență în toate formele afaziei. Interesante sunt și cercetările lui V. Voiculescu.

Nu am dori să încheiem această parte fără să ne referim și la încă două categorii de handicapuri. Este vorba de *mutismul electiv sau voluntar*, care se manifestă prin refuzul parțial sau total din partea handicapatului de a comunica cu unele persoane, iar în forme grave, acest refuz se extinde asupra întregului mediu înconjurător. „Mutenia" este temporară și poate dura de la câteva săptămâni la ani de zile. De obicei, mutismul electiv apare la copiii hipersensibili și este însoțit de tulburări comportamentale în care încăpățânarea, timiditatea, brutalitatea, irascibilitatea ocupă un loc important. În majoritatea cazurilor, handicapul este determinat de atitudinile greșite în educație, care traumatizează afectiv copilul. Dar și emoțiile-șoc, stresurile, eșecurile repetate, frustrările pot duce la mutism voluntar. Deși nu comunică, copiii cu mutism electiv înțeleg vorbirea și nu manifestă deficiențe de ordin intelectual. Dar persistența pe o perioadă mai mare a handicapului poate duce la rămâneri în urmă pe linia dezvoltării vocabularului și a exprimării logico-gramaticale.

Ca un corolar al handicapurilor de limbaj se înscriu *întârzierile în dezvoltarea generală a vorbirii* ce se pot întâlni la acei subiecți

care nu reușesc să atingă nivelul de evoluție al limbajului conform cu vârsta. De obicei, ele există ca fenomene secundare în mai toate handicapurile de vorbire descrise mai sus, dar se pot manifesta și de-sine-stătător. Întârzierile în dezvoltarea vorbirii se recunosc după sărăcia vocabularului și după neputința de a se exprima coerent, logic în propoziții și fraze. Dar de cele mai multe ori, întârzierile în dezvoltarea vorbirii cuprind atât aspecte fonetice, lexicale, cât și gramaticale. Datorită acestor fenomene, înțelegerea vorbirii celor din jur se realizează cu greutate, ceea ce influențează negativ evoluția psihică generală.

Cauzele care pot determina asemenea fenomene trebuie căutate în carențele sistemului nervos central provocate de hemoragii cerebrale în timpul nașterii și eventualele boli grave ale primei copilării. Desigur, deficiențele de intelect nu permit asimilarea rapidă și complexă a limbajului, ca și auzul deficitar care împiedică perceperea corectă a sunetelor și cuvintelor. Dar cel mai frecvent, la baza întârzierilor în dezvoltarea vorbirii stau carențele de ordin educativ și de mediu nefavorabil. În această situație, vorbirea nu numai că nu este stimulată prin neapelarea la folosirea ei, dar copilului nu i se transmit gradat elemente (cuvinte, unități fonetico-lexicale) cu care să opereze și să fie învățat să le utilizeze la situațiile adecvate. Ca atare, se realizează o slabă motivație pentru vorbire.

Pentru recuperarea handicapaților de limbaj există metode și procedee specifice ce se aplică în cazul fiecărei tulburări în parte. Dar în afara acestor metode și procedee specifice, activitatea de recuperare trebuie să urmărească patru obiective principale și care facilitează aplicarea terapiei logopedice :

1) *Educarea respirației și a echilibrului dintre expirație și inspirație.* Pentru producerea sunetelor este necesar să vibreze coardele vocale. Acestea vibrează în timpul expirației care își modifică presiunea (ca și în timpul inspirației de altfel) în emisia fiecărui sunet. De pildă, presiunea expiratorie este mai accentuată în pronunțarea consoanelor surde față de cele sonore. Musculatura implicată în actul respirației trebuie exersată mai cu seamă la copii, deoarece ea nu este suficient de dezvoltată ca urmare a antrenamentului natural desfășurat pe o perioadă relativ scurtă. În respirația de tip costo-abdominală specifică sexului masculin, rolul hotărâtor îl au mușchii abdominali și costali inferiori, iar în respirația toracică, prezentă la sexul feminin, mușchii toracali determină activitatea expirației și inspirației.

La copii nu este realizată o diferențiere netă a respirației în funcție de sex și nu se desfășoară în mod ritmic. În handicapurile

Biblioteca Jud. Constanța

de vorbire, disritmurile respiratorii se accentuează, iar în unele situații acestea pot determina tulburări de ritm. În stările de oboseală, sincronizarea expirației și a inspirației este tot mai deficitară și ca atare se creează pauze neregulate în timpul vorbirii, ceea ce dă un aspect dezagreabil. Faptul că unii bâlbâiți sau dislalici au tendința de a vorbi și în timpul inspirației (așa cum nu este normal) determină o accentuare a logopatiei.

În funcție de vârsta subiectului, se pot folosi o serie de exerciții care duc la înlăturarea deficiențelor respiratorii și măresc capacitatea și volumul respirator. Printre cele mai însemnate sunt : jocurile în aer liber, gimnastica, suflarea în spirometru, umflarea balonului, expirarea și inspirarea alternativă pe gură și pe nas, exerciții de respirație efectuate odată cu pronunțarea sunetelor sau a cuvintelor, prin cânt și prin recitare a poeziilor ritmice etc.

2) *Dezvoltarea auzului fonematic.* Auzul fonematic joacă un rol deosebit de important în discriminarea sunetelor, a silabelor și a cuvintelor ca unități specifice limbajului. În cazul unor tulburări de auz fonematic, recepția limbajului se face în mod deficitar și ca atare și emisia vorbirii nu este normală. Dacă avem în vedere și relația strânsă dintre auzul fonematic și mișcările articulatorii, atunci vom înțelege la dimensiunile lor tulburările de pronunție apărute în urma unor astfel de deficiențe.

Pentru realizarea unei pronunții corecte, fiecare subiect trebuie să efectueze o comparație între propria sa pronunție și cea a persoanelor din jurul său, pe de o parte, iar pe de alta, el trebuie să realizeze un autocontrol permanent cu ajutorul auzului asupra tuturor emisiilor sale. Or, deficiențele auzului fonematic fac imposibilă o astfel de performanță, și de aici apariția dislaliilor, a tulburărilor de voce, a rinolaliilor. Datorită deficiențelor auzului fonematic logopatul nu este, întotdeauna, conștient de handicapul său de vorbire, decât după ce se efectuează exerciții pentru dezvoltarea acestuia.

Dezvoltarea auzului fonematic se poate face la copiii preșcolari prin ghicirea vocii celor care îi strigă, diferențierea unor sunete de altele, iar la cei mai mari prin diferențierea și identificarea cuvintelor sinonime și paronime etc.

3) *Dezvoltarea motricității generale și a mișcărilor fono-articulatorii.* Din acest punct de vedere sunt importante în primul rând exercițiile generale care fortifică organismul, trunchiul, gâtul, membrele. Este indicat ca aceste exerciții să se asocieze cu cele de respirație, pentru a ușura mișcările complexe ale grupelor de mușchi care iau parte în actul de respirație și activitatea aparatului fono-articulator. Aceasta deoarece în pronunțarea fiecărui sunet corpul, gâtul, membrele capătă o anumită poziție, de relaxare sau de încordare. La handicapații cu tulburări de pronunție are loc o încordare

a mușchilor de la nivelul aparatului fono-articulator, a limbii, a buzelor pe porțiuni nespecifice, ceea ce determină nu numai afectarea pronunției, dar și a dicției, a timbrului și înălțimii vocii. Astfel, sunt necesare două tipuri de exerciții : unele pentru relaxarea organismului și a musculaturii aparatului de emisie, ceea ce joacă un rol important în pronunțarea majorității sunetelor limbii române, și altele de încordare care sunt folositoare pentru pronunția sunetelor surde.

Pentru a fi eficiente, exercițiile fizice generale trebuie să se desfășoare în mod ritmic, fapt important în introducerea ritmului și la nivelul vorbirii. În tulburările motorii prezente la dislalicii sau disartricii cu deficiențe motorii cerebrale, exercițiile fizice generale trebuie executate paralel cu dezvoltarea vorbirii.

În scopul dezvoltării organelor fono-articulatorii se pot recomanda exerciții pentru dezvoltarea mișcărilor expresivității faciale, linguale, mandibulare, labiale și ele constă în umflarea alternativă a obrajilor, imitarea ritmică a râsului și a surâsului, coborârea ritmică a sprâncenelor alternativ cu închiderea ochilor etc. Dintre exercițiile linguale se pot cita deschiderea gurii și scoaterea ritmică a limbii, scoaterea limbii peste buza superioară în direcția nasului și peste buza inferioară înspre bărbie, ridicarea limbii spre palat și lăsarea ei în jos cu zgomot, imitarea tremuratului (brr, brrr) ș.a. Pentru dezvoltarea motricității mandibulare, mai cu seamă în prognatism și progenie sau la cei cu despicături maxilo-faciale, se utilizează mișcarea mandibulei la stânga și la dreapta, micări înainte și înapoi, imitarea rumegatului animalelor. Și, în fine, pentru dezvoltarea motricității labiale atât de necesară în dislalie și în special la dislalicii audiogeni (cum sunt hipoacuzicii) sau în dizartrii și la cei cu anomalii ale buzelor se va forma cu ajutorul buzelor forma de pâlnie (ca în pronunția sunetelor o și u), strângerea buzelor și suflarea aerului cu putere (ca în pronunția sunetelor p și b), retragerea și extensia comisurilor laterale ș.a.m.d.

4) *Educarea personalității.* Se știe că una din funcțiile esențiale ale limbajului este cea reglatorie. În deficiențele de limbaj se produc perturbații în organizarea și sistematizarea activității psihice, ceea ce face să scadă încrederea în forțele proprii și să apară o stare de încordare permanentă. Handicapurile de limbaj accentuate care afectează atât latura expresivă, cât și cea impresivă nu numai că determină reticențe în relaționarea cu cei din jur, dar integrarea logopatului în colectiv devine anevoioasă. Ca atare, frecvența tulburărilor de personalitate determinate de handicapurile de limbaj este relativ mare. Pornind de la investigarea unui lot de subiecți cu handicapuri de limbaj [269] format din 150 de dislalici, 63 de

bâlbâiți, 32 cu tulburări de voce și 118 cu handicap asociat — dislexie-disgrafie, am constatat tulburări comportamentale la 104 dislalici, 56 de bâlbâiți, 14 din cei cu tulburări de voce și la 88 dislexici-disgrafici.

În perioadele școlare, mai cu seamă la puberi și adolescenți, prezența handicapurilor de limbaj determină o intensificare a tulburărilor de personalitate. Astfel, subiecții respectivi se manifestă deprimați, nervoși, irascibili, rigizi, reținuți, necooperanți, negativiști etc. Unii din ei refuză să meargă la școală și adoptă o atitudine negativă față de învățătură, ceea ce duce la eșecuri școlare repetate. Prelungirea unor astfel de stări stresante poate provoca o hipersensibilitate afectivă sau tulburări afectiv-emoționale și volitionale accentuate.

În educarea personalității, un rol deosebit de important îl joacă — pe lângă progresele inregistrate în înlăturarea handicapurilor de limbaj — psihoterapia. Desigur, există unele caracteristici ale psihoterapiei pentru handicapații de limbaj [271] dar aplicarea ei trebuie să țină seama de etiologia și simptomatologia tulburărilor respective. În principiu, educarea personalității handicapaților de limbaj trebuie să vizeze :

— dezvoltarea încrederii în forțele proprii ;

— formarea convingerii că tulburările de limbaj nu presupun deficite de intelect ;

— conștientizarea faptului că handicapurile de limbaj sunt temporare și pot fi înlăturate ;

— înlăturarea atitudinii negativiste și dezvoltarea optimismului.

4. HANDICAPURILE PSIHICE

Handicapurile psihice la copii sunt descrise în literatura de specialitate sub variate forme, în care se pune accentul pe simptomatologie și subiectivitate sau pe etiologie și obiectivitate în apariția și producerea acestor fenomene. Literatura cu caracter psihopedagogic insistă îndeosebi pe primul aspect, iar literatura medicală se referă în special la cel de-al doilea. Dar atât dintr-o perspectivă cât și din cealaltă, handicapurile psihice la copii sunt prezentate sub forma psihopatiilor sau a tulburărilor, devierilor de comportament. În schimb, conținutul și sfera fenomenelor coincide în bună parte în ambele direcții de abordare. Se poate remarca, de asemenea, caracterul optimist al majorității autorilor în ameliorarea și chiar „vindecarea" unor handicapuri psihice la copii prin terapie psihopedagogică și medicală dacă acțiunea este începută de timpuriu.

Caracteristica principală a handicapurilor psihice la copii constă în constituirea personalității dizarmonice care în perioadele preadolescenței și adolescenței se afirmă cu pregnanță. Indiferent cum sunt denumite, psihopatii ori tulburări de comportament, ele „nu au un debut propriu-zis, o perioadă de ascensiune a manifestărilor clinice și o fază de remisiune asemenea nevrozelor sau psihozelor" [107, p. 51]. Se poate aprecia că în handicapurile psihice la copii nu este vorba de o dezanimare propriu-zisă, ci impresia de schimbare psihică ce duce la depersonalizare se manifestă într-o formă atenuată care nu modifică decât în cazuri de involuție construcția personalității. Dar, pentru o înțelegere mai clară a celor de mai sus, să vedem care sunt principalele manifestări ale handicapurilor psihice și în ce constă etiologia lor.

Printre cele mai frecvente handicapuri psihice se numără *fenomenele astenice* care pot fi de trei feluri : 1) de natură cerebrală ; 2) de natură somatogenă și 3) de natură psihogenă. În toate aceste forme are loc o modificare a activității intelectuale pe fondul intelectului normal. Aceasta se datorește faptului că se produce un consum nervos rapid și epuizant care duce la instalarea oboselii și la scăderea randamentului în activitate. Se operează dificil în plan psihic prin diminuarea activității mnezice și mai cu seamă în direcția actualizării informațiilor, scade capacitatea de concentrare și posibilitatea de a îndeplini sarcini ce presupun un efort maxim din partea atenției. Desigur, aceste trăiri în plan intern se manifestă în planul comportamental prin apariția anxietății, a neliniștii, a irascibilității, a cefaleei, a tulburărilor de somn, a creșterii excitabilității motorii sau dimpotrivă, prin apariția inhibiției, a apatiei, a slabei voințe, a scăderii apetitului pentru activitate etc.

Apariția stărilor de astenie se datorește transformărilor de la nivelul sistemului nervos central (ca urmare a producerii unor procese inflamatorii cerebrale și a traumatismelor craniene), a bolilor somatice (imbolnăvirea unor organe interne), a bolilor infecto-contagioase din copilărie (scarlatină, variolă, pojar, rujeolă, tuse convulsivă etc.) și a unor conflicte psihologice, stări conflictuale apărute în familie sau în școală. Deși adeseori sunt neglijate conflictele cu caracter psihologic, ele pot lăsa urme adânci asupra personalității copilului și imprima un curs nefavorabil pentru întreaga sa evoluție psihică. „Toate aceste conflicte traumatizante pentru psihicul copilului determină handicapuri neuropsihice care pot fi cuprinse în grupa așa-numitelor stări reactive". [272, p 82] Întinderea și profunzimea tulburărilor neuropsihice depind nu numai de situația care le-a provocat, dar și de structura anatomo-fiziologică a sistemului nervos central, de nivelul sănătății copilului, de vârsta copilului, de caracteristicile de personalitate.

Handicapurile cu caracter reactiv se manifestă prin instalarea unor inhibiții sau excitații în plan motor și verbal cu elemente de mutism electiv sau tulburări de ritm (bâlbâială, tahilalie, bradilalie, tumultus sermonis), a unor fobii și stări anxicase, prin apariția incontinenței urinare, a tulburărilor de cunoștință sub formă crepusculară și, în situații mai grave, prin tulburări în sfera emotiv-afectivă. De cele mai multe ori tulburările din sfera emotiv-volițională se datoresc unor greșeli educative din familie, grădiniță și școală. Astfel, prezența copilului la unele neînțelegeri dintre părinți, asistarea la un comportament iritabil al acestora imprimă agitație, neliniște și o teamă care tinde să devină permanentă și în alte împrejurări. Dacă mai adăugăm că în aceste situații se manifestă și o lipsă de supraveghere, atunci vom înțelege scăderea interesului pentru învățătură, pentru activitate în genere, ca și apariția unor stări dezorganizatoare pe un fond de încăpățânare, negativism și nesupunere. Într-o situație similară se găsesc și copiii ai căror părinți se manifestă supraautoritar pentru că le anihilează spiritul de inițiativă și dezvoltarea unor deprinderi de activitate independentă. Dar nu sunt excluse conflictele lăuntrice provocate în grădiniță sau în școală prin atitudini neînțelegătoare, rigide, o tratare nediferențiată și fără a ține seama de particularitățile psihoindividuale ale copiilor de către cadrele didactice. Tratarea subiectivă, discriminativă și favorizarea în notare a unor copii, ca și dezavantajarea altora imprimă lipsa de încredere și scăderea interesului pentru pregătirea conștiincioasă, sistematică și organizată.

Forme mai grave de handicapuri psihice se întâlnesc la *copiii psihopați*. Psihopatiile se pot datora eredității. Specialiștii apreciază o frecvență mai mare a psihopatiilor la copiii proveniți din familii în care se găsesc antecedente ale maladiilor psihice. Dar accentul cel mai mare se pune pe factorii exteriori : bolile infecțioase ale mamei, tulburările endocrine, sifilisul, alcoolismul etc. care acționează asupra dezvoltării embrionare și traumatismele, infecțiile creierului etc., ce influențează dezvoltarea copilului. Asemenea situații se dezvoltă pe fondul unor condiții favorabile în care educația nu își atinge scopul propus sau, mai cu seamă, condițiile negative și atitudinea nepedagogică ce acționează la copiii care sunt predispuși unor psihopatii înlesnesc formarea trăsăturilor specifice handicapurilor comportamentale. Psihopatia favorizează dezvoltarea dizarmonică, inegală a funcțiilor psihice și ca urmare, apar atitudini de exces prin care se exprimă comportamente ce duc la conflict cu persoanele din jur. Psihopatia nu este o boală, dar dezvoltă comportamente bazate fie pe impulsivitate, încăpățânare, supraapreciere, egocentrism, fie pe susceptibilitate, inerție, automulțumire, hiperemotivitate etc.

În funcție de natura cauzei care le determină, manifestările psihopatice sunt de mai multe feluri. Astfel, așa-numita *psihopatie organică* este determinată de insuficiența sistemelor subcorticale, ceea ce influențează profund comportamentul copilului. În aceste cazuri, modificările pregnante se manifestă la nivelul sferei afectiv-volitionale. Labilitatea și superficialitatea emoțiilor, ca și incapacitatea de a acționa ordonat constituie note definitorii ale copilului. Copiii respectivi nu sunt capabili în toate situațiile să adopte atitudini diferențiate față de persoanele din jurul lor, prezintă instabilități și se acomodează mai greu la colectivitate. Deși intelectul copiilor cu psihopatie organică nu este afectat, iar evoluția sa este normală, randamentul școlar nu este totdeauna pe măsura posibilităților. Aceasta pentru faptul că ei nu reușesc să se concentreze suficient, nu duc activitatea până la capăt din cauza instabilității și adoptă decizii pripite care se traduc în comportamente ce vin în dezacord cu cerințele colectivului.

Dintre toate formele de psihopatii, *psihopatia epileptoidă* sau constituțională (cum o numesc unii) se pare că confirmă cel mai bine etiologia ereditații patologice. Statistic s-a constatat o frecvență relativ mare a cazurilor de psihopați în familiile cu tare epileptoide. Psihopatia epileptoidă favorizează instalarea unor trăsături negative de personalitate, printre care cele mai evidente sunt : labilitatea afectivă, caracterul impetuos al manifestărilor emoționale, centrarea pe un anumit sentiment și persistența acestuia, nemulțumirea față de persoanele din jur și atitudinea de negare a valorilor etc. Dat fiind faptul că la copiii cu psihopatie epileptoidă apar frecvent tulburări la nivelul sistemului vascular și vegetativ acestea accentuează iritabilitatea fixată deja prin natura psihopatiei și determină comportamente aberante evidente.

Dar, cum este firesc, pe lângă aceste caracteristici negative apar și unele pozitive care trebuie stimulate și dezvoltate în procesul educativ. Printre acestea merită să fie menționat caracterul pronunțat al voinței și capacitatea de a se antrena în activități ce presupun perseverență și solicită un efort sporit din partea subiectului, răbdarea cu care se îndeplinesc activitățile date ș.a.

Manifestări asemănătoare cu cele descrise mai sus se găsesc și la copiii cu *psihopatie schizoidă* care apar tot pe baza ereditații patologice. Dominantă în astfel de cazuri este agitația motorie ca urmare a insuficienței dezvoltării motrice și a stângăciei în acțiuni.

copii din noul cuplu poate constitui factor negativ ce influențează comportamentul mai cu seamă atunci când se încearcă instigarea copilului împotriva unuia dintre părinți. Ca atare, apar fenomene de inadaptare, negativism, obrăznicie, irascibilitate etc. În astfel de familii, copiii suportă facil influențele negative ale mediului și au tendința de a manifesta conduite delictuale pentru că structura personalității este labilă. [219]

5. HANDICAPURILE SENZORIALE

A. HANDICAPUL DE AUZ

Ca ramură a științelor psihopedagogice, surdopsihologia și surdopedagogia studiază caracteristicile activității psihice, evoluția și dezvoltarea acesteia în condiții libere și de activitate, cât și metodologia procesului instructiv-educativ și recuperativ, pentru abilitarea socioprofesională și includerea în comunitate a persoanelor handicapate auditiv. Dat fiind rolul deosebit pe care îl are analizatorul auditiv în dezvoltarea și evoluția psihică a individului, prin facilitarea comunicării verbale și însușirea experienței social-umane, orice deteriorare modifică activitatea și relațiile individului cu lumea înconjurătoare. Atunci când deficiența de auz se manifestă de la naștere sau când apare la vârstele timpurii provoacă incapacitatea însușirii limbajului (mutenia), iar când degradarea auzului se produce după achiziția acestuia are loc un proces de involuție a vorbirii, cu repercusiuni pe toate palierele activității psihice. Dar prin metode psihopedagogice speciale se pot exercita acțiuni de formare a comunicării verbale (demutizarea) sau de dezvoltare a limbajului și de stimulare a celorlalte funcții psihice.

Deteriorarea auzului are loc între anumite limite sau grade, de la o degradare parțială la una totală. Astfel, pierderea auzului între 0—30 decibeli determină o hipoacuzie ușoară, între 30—60 decibeli hipoacuzie medie sau moderată și între 60—90 decibeli, hipoacuzie severă (profundă), iar peste 90 de decibeli este considerată surditate sau cofoză.

În funcție de gradul pierderii auzului, au loc o serie de consecințe în planul psihologic atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ. Așa spre exemplu, surditatea din naștere împiedică însușirea comunicării verbale și acumularea experienței ce se transmite pe această cale ceea ce se influențează dezvoltarea capacității intelectuale. Chiar și în asemenea situații subiectul posedă gândire ce se realizează printr-o formă specială de limbaj. Astfel, caracteristica limbajului constă în aceea că el se desfășoară sub formă obiectuală sau în imagini cu predominarea comunicării mimico-gesticulare.

Aceasta face ca, spre deosebire de auzitor, gândirea surdomutului să fie mai puțin evoluată deoarece predomină conținutul ei concret-intuitiv. Cu timpul, abstracțiunile devin posibile ca urmare a procesului demutizării când se pun bazele formării gândirii noțional-verbale (P. Oleron, C. Pufan, V. Mare).

Pentru realizarea acestui deziderat, se utilizează o metodologie specifică pentru formarea comunicării verbale și crearea posibilităților de învățare a limbajului. **O asemenea metodologie pornește de la ideea că procesul de învățare se va baza pe mimico-gesticulație, labiolectură și într-o oarecare măsură pe dactileme. Dar la hipoacuzici și la surdomuții în curs de demutizare, forma principală de învățare trebuie să alterneze în funcție de caracteristicile subiecților, între învățarea intelectuală și învățarea afectivă.** În același timp învățarea motrică și învățarea morală vor însoți întregul proces educativ, dat fiind necesitatea formării unor deprinderi de abilitare psihomotrică și a elaborării unor habitudini psihocomportamentale. Trebuie avut în vedere, la surdomutul în curs de demutizare, că metodologia învățării comunicării, bazată pe utilizarea limbajului mimico-gesticular, oricât de perfecționat ar fi acesta nu poate asigura exprimarea nuanțată, complexă și precisă a întregului complex al gândirii, dar prin dezvoltarea limbajului verbal se realizează interrelaționarea de tip uman și stimularea cogniției. După cum se știe limbajul gestual presupune transmiterea simultană a semnelor, în timp ce semnalele sonore se produc succesiv, ceea ce facilitează o mai bună discriminare a fonemelor și cuvintelor determinând stimularea activității psihice.

Spre deosebire de surzi, hipoacuzicii au posibilitatea de a percepe unele sunete și cuvinte, iar vocabularul lor se dezvoltă mai rapid și se ajunge la o folosire tot mai corectă a cuvintelor în propoziții. Procesul de însușire a vorbirii, ca și automatizarea ei, este dependent de structura fonetică a cuvintelor, de utilizarea acestora cât mai frecvent în diverse activități, de gradul de accesibilitate a cuvintelor, de felul cum educatorul știe să le lege de conținutul concret, pentru a facilita surprinderea semnificației lor.

Prin trecerea de la limbajul mimico-gestual la limbajul verbal, la surdomutul în curs de demutizare se creează condiții, pe plan mental, pentru înlocuirea gândirii în imagini cu gândirea noțional-conceptuală. Ca urmare, cuvântul stimulează nu numai dezvoltarea gândirii, dar și a celorlalte procese psihice. În acest caz, noțiunea devine integrator al treptei senzoriale și logice, deoarece cu ajutorul cuvântului ce o exprimă, se acumulează experiență și se vehiculează informația necesară desfășurării operațiilor gândirii : abstrac-

superioare, cum ar fi memoria, imaginația ș.a. determină o limitare a experienței concret-intuitive, deoarece cunoașterea senzorială nu mai este suficient de stimulată și motivată. Efortul nevăzătorului este centrat pe exersarea și dezvoltarea proceselor mnezice ce contribuie la compensarea psihică și adaptarea biologică. Condiția esențială pentru funcționarea optimă a cunoașterii atât pe cale senzorială, cât și prin intermediul proceselor cognitive inferioare este dezvoltarea maximală a atenției și a calităților ei. Chiar natura deficienței implică o solicitare și exersare permanentă a atenției în desfășurarea oricărei forme de activitate, cu efecte pozitive asupra compensării.

Pentru handicapații de vedere, limbajul și dezvoltarea acestuia capătă o importanță deosebită, deoarece prin intermediul său se realizează un contact complex cu lumea înconjurătoare. Prin urmare, **limbajul devine modalitate instrumentală de compensare a deficienței, exercitând o influență favorabilă asupra dezvoltării psihice, în ansamblu, și contribuie, în același timp, la recuperarea naturală a subsistemului psihic aflat în stare critică. Recuperarea funcțiilor pierdute se bazează pe elaborarea unor sisteme active, cum este cel al limbajului, care să asigure echilibrarea corespunzătoare dintre organisme și mediu.** Odată cu însușirea scris-cititului în Braille, se asigură diversificarea limbajului și realizarea unui sistem unitar de reprezentări, iar imaginea tiflografică permite legătura nemijlocită între cuvânt și imaginea concretă a obiectului, ceea ce duce la conceptualizarea corectă a acțiunii. (D. Damaschin, W. Roth, V. Preda).

Prin recuperare și educare dirijată, în care să domine învățarea de tip intelectual însoțită de cea psihomotrică și psihocomportamentală, handicapații de vedere pot atinge o dezvoltare psihică asemănătoare omului normal.

6. HANDICAPUL NEUROMOTOR

Handicapurile neuromotorii sunt invalidități biologico-fiziologice ce slăbesc puterea și mobilitatea organismului printr-o slabă dezvoltare sau prin modificări patologice exterioare ori interioare, localizate la nivelul întregului corp ori numai la nivelul unor segmente ale sale. Categoria respectivă cuprinde atât infirmii motori sau locomotori (de motricitate), cât și pe cei care suferă de unele boli permanente (bolile respiratorii, cardiopatiile, diabetul etc.), ce influențează negativ capacitatea fizică.

Handicapurile fizice, ca de altfel toate celelalte handicapuri, sunt abateri de la normalitate, prin dereglări morfo-funcționale care duc

la instalarea unor dezechilibre și evoluții nearmonioase. Trebuie subliniat că în lipsa altor anomalii, handicapații fizic sunt normali din punct de vedere al capacităților intelectuale, dar prin situația lor de excepție și într-un mediu nefavorabil, personalitatea lor poate deveni fragilă cu pronunțate note de frustrație și anxietate, cu conflicte și tensiuni interioare, cu susceptibilitate și sensibilizări excesive care îngreunează adaptarea, relaționarea cu cei din jur și integrarea în viața social-profesională.

Din punct de vedere etiologic, handicapurile fizice prezintă o mare varietate și pot afecta în grade diferite organismul. Ele pot fi sistematizate, după diferite criterii, în mai multe categorii. Astfel, după un prim criteriu, pot fi împărțite în interne și externe : cele interne sunt determinate de procesele de creștere și dezvoltare, de natura funcțiunilor somatice, organice și psihice, iar cele externe sunt raportate la condițiile de mediu și de viață.

Pe de o parte, există o categorie de cauze cu acțiune directă, care interesează elementele proprii ale deficienței, iar pe de altă parte indirecte, care produc o afecțiune ori o deficiență morfologică sau funcțională. Ele pot să afecteze întregul organism și să producă deficiențe globale sau totale, ori să se limiteze la anumite zone, segmente sau porțiuni ale corpului și să determine deficiențe regionale, segmentare sau locale.

De multe ori se utilizează și criteriul de împărțire a cauzelor în predispozante, favorizante și determinate, declanșatoare. Cauzele favorizante ori predispozante sunt puse în legătură cu ereditatea. Descendenții prezintă, de regulă, asemănări morfologice și funcționale cu ascendenții și colateralii (frații, surorile și rudele apropiate). Acest fenomen biologic este și mai evident atunci când tipurile constituționale ale înaintașilor sunt relativ identice și când condițiile de mediu / de viață prezintă asemănări. Tot în această grupă a cauzelor predispozante putem încadra și influențele nocive pe care le suferă organismul fătului în viața intrauterină. Debilitatea congenitală și imaturitatea, nașterea prematură și accidentele obstetricale pot constitui baza unor deficiențe care se manifestă nu numai imediat după naștere, ci și mai târziu, cu repercusiuni în evoluția ulterioară.

Favorizanți în producerea handicapurilor fizice sunt socotiți și factorii care influențează în sens negativ starea de sănătate și funcționarea normală a organelor, mai ales în perioadele de creștere și de dezvoltare activă a copilului. Astfel de cauze slăbesc rezistența organismului, influențează negativ capacitatea funcțională a aparatului de sprijin și diminuează rolul reglator al sistemului nervos central.

Printre aceste cauze favorizante se numără condițiile inadecvate de igienă și viață, lipsa de organizare a activității și repaosului, regimul alimentar necorespunzător, deficitul de aer și de lumină în locuință, îmbrăcămintea incomodă, defectuos confecționată, dormitul în paturi prea moi, cu perne multe în care corpul se înfundă și se curbează exagerat, sau tari și incomode, care nu facilitează odihna normală pentru copiii ce sunt în perioada de creștere. În aceeași ordine de idei putem invoca lipsa unei educații raționale și un regim defeotuos de viață, ce are efecte mai deosebite în copilăria mică.

Și bolile cronice, convalescențele lungi, intervențiile chirurgicale dificile, debilitatea fizică, tulburările cronice (organice și psihice), precum și unele anomalii senzoriale, în special cele ale văzului și auzului, pot favoriza apariția și evoluția rapidă a handicapurilor fizice. Așadar, cauzele incriminate produc sau declanșează tulburări de dezvoltare ce stau la baza celor mai frecvente deficiențe fizice, ele alterează structura și modifică funcțiunile normale ale organismului.

O atenție aparte trebuie acordată cauzelor cu acțiune defavorizabilă asupra dezvoltării organismului, în perioada copilăriei. Astfel, sunt bolile și accidentele care produc anomalii morfologice și funcționale. Dintre acestea cele mai frecvente interesează aparatul locomotor (oase, articulații, mușchi, nervi).

Scheletul osos, care constituie mijlocul cel mai important de sprijin al corpului, poate deveni, prin poziția asimetrică sau deformarea segmentelor sale, o cauză frecventă a deficienței. Fracturile vicios consolidate, osteomielita, tuberculoza osoasă și alte afecțiuni osoase degenerative stau la baza celor mai grave disabilități. La rândul lor, mobilitatea prea mare sau prea mică a articulațiilor, ca și mișcările anormale pot determina deficiențe morfologice și funcționale manifestate, în special, prin reducerea posibilității de coordonare a comportamentelor motrice. Sunt semnificative atitudinile sau poziția incorectă adoptată de unii elevi mai mari, care favorizează o serie de deficiențe, cum ar fi cifoza și spatele cifotic, lordoza sau spatele lordotic, scolioza, spatele rotund. Și modificările patologice în structura și funcțiunile mușchilor pot produce o categorie de deficiențe. Dintre acestea menționăm : scăderea volumului, tonusului și forței musculare, ca în atonii și hipotonii, sau exagerarea tonusului, ca în cazurile de contractură și rigiditate etc. Formele respective apar și pe fondul oboselii sistemului nervos central, ce duce la scăderea capacității de control a scoarței favorizând producerea unor atitudini defectuoase. Afecțiunile neuromusculare sunt determinate și de poliomielite, encefalite și meningite care au o mare incidență în tulburările de dezvoltare.

În fine, nu trebuie neglijate nici cauzele diverse, cum ar fi : tulburările de metabolism și hormonale, leziunile prin arsuri și degerături, chondrodistrofiile, apofizitele și epifizitele, miopatiile, atrofiile musculare progresive, ataxiile etc.

Tulburările dezvoltării fizice se pot împărți în :

a. morfologice sau de structură ;

b. funcționale sau de activitate.

Și unele și celelalte pot fi subgrupate în raport de întinderea și profunzimea afecțiunii în :

a. globale (generale sau de ansamblu) ;

b. parțiale (regionale sau locale).

Prevenirea acestor tulburări se înscrie în ansamblul măsurilor de profilaxie și constituie o parte activă a standardului educativ al societății.

7. POLIHANDICAPUL

Polihandicapul constă în existența a două sau mai multor forme de handicap ce se află în asociere la aceeași persoană. Remarcăm totuși că în toate categoriile de handicap se constată existența, în grade diferite, și a altor handicapuri sau tulburări. Acestea din urmă sunt efecte secundare ce rezultă, adeseori, chiar din starea de handicap faundmentală. În acest subcapitol ne referim la polihandicapul ca formă de asociere a unor handicapuri fundamentale, ce sunt însoțite de o varietate de tulburări. Dintre acestea, două sunt mai importante : surdo-cecitatea și autismul.

A. SURDO-CECITATEA

Ca urmare a asocierii surdomutității cu cecitatea se produc grave perturbări în modul de existență al individului, deoarece perceperea lumii înconjurătoare și comunicarea cu aceasta se restrânge la un număr minim de canale care fac dificilă devenirea umană. La orbul surdomut sunt afectați principalii analizatori : văzul, auzul și cel verbo-motor. Educarea unui copil cu dublu sau triplu handicap este dependentă și de perioada în care se produce afecțiunea. Un copil polihandicapat din naștere sau la scurt timp după, nu are reprezentări vizuale și auditive și nici deprinderi de vorbire care să se consolideze în mod obișnuit, dar survenirea orbirii și surdității după stocarea unor imagini face posibilă, prin antrenament și învățare, dezvoltarea compensatorie a funcțiilor specifice și a abilităților comunicaționale.

Etiologic, factorii incriminați sunt, în majoritate, aceiași ca și în handicapul de vedere sau de auz, dar acțiunea lor este mai extinsă, mai profundă și produc modificări majore de ordin structural și funcțional.

În faza inițială, se instalează una dintre deficiențe ca la scurt timp să urmeze și cealaltă ; dar ele pot apărea și concomitent. Depistarea acestora de timpuriu este dificilă.

În plan educațional-recuperativ, întregul proces trebuie să se bazeze pe posibilitățile de preluare a funcțiilor afectate de către analizatorii valizi și să se dezvolte o serie de capacități, prin intermediul acestora, care să facă posibilă umanizarea și comunicarea cu lumea înconjurătoare. Se acordă atenție, în primul rând, formării unor obișnuințe pentru satisfacerea normală a trebuințelor biologice și igienice (servirea mesei, spălatul, folosirea toaletei), precum și recepționarea semnalelor din mediu în vederea raportării la cei din jur. Formarea și menținerea unor reflexe condiționate poate constitui o etapă importantă pentru stimularea reflexului de orientare și elaborarea intereselor de cunoaștere. După parcurgerea timpului necesar cunoașterii nemijlocite a obiectelor concrete, se trece la o altă etapă și anume aceea de elaborare a imaginilor în care se realizează reprezentări pe baza percepțiilor. Dar activitatea practică rămâne încă dominantă pentru semnificația nemijlocită a relației organism-mediu. În organizarea cunoașterii, a antrenamentului senzorial-perceptual se respectă legitățile secvențiale de : detectare, discriminare, indentificare și interpretare.

Pentru exemplificare, în literatura de specialitate, se fac adeseori referiri la o serie de cazuri celebre și în primul rând la Helen Keller și Olga Skorohodova. Helen Keller devine surdo-oarbă înainte de împlinirea vârstei de doi ani (mai exact la 10 luni), ca urmare a unei meningite, iar Olga Skorohodova pierde văzul și auzul la vârsta de cinci ani, ca urmare a meningitei. În urma unor activități recuperative susținute și calificate, atât Helen, cât și Olga, reușesc să absolvească o instituție de învățământ superior și să demonstreze capacități intelective creative remarcabile. În proza și respectiv poezia Helenei și Olgăi străbat etapele educației speciale și modul cum s-au dezvoltat din punct de vedere psihic. Astfel, în „Memoriile" Helenei și lucrarea „Cum percep lumea exterioară", scrisă de Olga (tradusă și la noi), sunt prezentate, în detaliu, modalitățile de percepere și de relaționare cu mediul, contactul cu obiectele, formarea reprezentărilor și imaginilor, a simbolurilor, a comunicării verbale etc.

În procesul educațional-recuperativ, copilul trebuie făcut să înțeleagă că fiecare lucru are un nume, iar folosirea limbajului presupune și înțelegerea sa. Înțelegerea cuvântului și noțiunea de simbol presupune perceperea faptului că fiecare obiect sau acțiune sunt reprezentate prin cuvinte, prin litere sau grafeme, prin desene, adică prin ceva care nu este obiectul în sine. Însușirea noțiunii de obiect, care presupune existența sa și în absența acestuia, înseamnă anticipație și posibilitatea de evocare și momentul exprimării dorinței. Activitatea se bazează pe educarea simțurilor valide : prin tact, subiectul este învățat să pipăie diferite suprafețe și să constate netezimea sau asprimea lor, forma și mărimea, să asocieze o culoare cu un anumit obiect (verdele cu iarba, albul cu coala de hârtie sau peretele etc.), să diferențieze vocea umană de zgomote (după vibrarea anumitor obiecte), prin miros și gust pot realiza alte asociații, care să le permită discriminarea unor însușiri sau obiecte. În același timp, copilul handicapat trebuie învățat să-și cunoască corpul, posibilitățile de mișcare și deplasare, ceea ce duce la descoperirea distanței în spațiu și timp. În felul acesta își va forma și capacități de raportare la alții, de percepere a poziției sale în raport cu lumea ce îl înconjoară.

După ce sunt însușite bazele limbajului se trece la lectură, scris și calcul. Se vor utiliza protezele auditive, acolo unde sunt resturi oricât de mici de auz, și se va învăța în Braille, în vederea ajungerii la comunicare și la stimularea intelectului. Pentru aceasta, este nevoie să se elaboreze un proiect educațional-recuperativ care să țină seama de fiecare caz în parte și care să prevadă cronologia etapelor de dezvoltare ale copilului.

Pentru subiectul cu un astfel de handicap, mâna joacă un rol fundamental în detecția stimulilor din mediul înconjurător și, totodată, îndeplinește funcția de organe de transmisie prin gest și dactileme. Formarea comunicării verbale și a gândirii verbale se bazează pe imaginile constituite prin tact și prin simbolistica exprimată cu ajutorul gestului și dactilemului. Atât recepția, cât și transmisia sunt dependente de o serie de factori subiectivi și obiectivi în care participarea mai multor analizatori este deosebit de importantă.

Prin urmare, există posibilitatea educării și recuperării în vederea integrării în viața socială și în cazul unor anomalii asociate grave. Pentru un astfel de handicap asociat, cum este cel al surdocecității, metodologia educațională utilizată de cei mai mulți specialiști implică următoarele etape : cunoașterea nemijlocită a lumii înconjurătoare, însușirea gesticulației, formarea capacității de folosire a semnului dactil, formarea deprinderilor de citire și scriere,

ormarea capacității de comunicare verbală. Dar climatul afectiv, tmosfera tonifiantă, întreținută în activitate și stimularea atitudiilor pozitive, efortul constant și perseverent influențează calitatea rocesului recuperativ.

AUTISMUL

La începutul secolului, E. Bleuler a folosit termenul de autism entru dereglări secundare de natură psihogenetică pe care le raortează la o categorie definitorie de tulburări primare. Acestea din rmă sunt prezente în forme diferite și în autism și se concretizează dereglări ale asociațiilor de idei, întreruperea fluxului ideativ, dereglări de limbaj și folosirea stereotipiilor, în afirmarea stări de excitabilitate ce alternează cu cele de depresie, în dereglări uro-vegetative secondate de halucinații în plan psihic. Din categoria celor secundare și care pot deveni predominante în autism unt evidențiate toate dereglările ce țin de evoluția principalelor uncții psihice și de personalitate.

Deși au fost făcute progrese în explicarea autismului se mențin ecvente confuzii și substituiri cu alte sindroame care, la rândul r, sunt prea puțin delimitate în teorie și practică, dar prezintă ele manifestări asemănătoare sau chiar comune cu cele de autism. stfel, termenii de „psihoză infantilă", „encefalopatie infantilă", ulburări emoționale grave", „fond sechelar encefalopat prin disaturitate", „copii fără contact", „schizofrenie infantilă", „oligofre-e", „întârziere psihică" ș.a. se referă la o arie largă de fenomene, ar nu acoperă starea concretă de autism ca entitate distinctă și ală pentru o serie de cazuri date. Creatorul termenului de autism, Bleuler, îl definește ca pe o „detașare de la realitate însoțită de predominare a vieții intrioare", iar Leon Kanner, ca fiind „retras, ulțumit de sine însuși", cu dominarea unui sindrom comportamenl (în toate sferele : acțional, verbal, afectiv, congnitiv etc.) specific raport cu alte handicapuri în care trăsăturile „neobișnuite", dar racteristice să permită diferențierea de psihoză, schizofrenie sau ndicap mental. Situându-se pe o poziție similară, Lorna Wing irmă că autismul prezintă un comportament ce poate fi definit cel ai bine, dar cu „o ereditate anormală".

Cu mult înainte de descrierea autismului de tip Kanner, literara de specialitate consemnează o serie de date interesante cu prire la comportamentul și chiar educația unor copii ce prezentau o mptomatologie asemănătoare. În acest context sunt reținute descrile făcute, încă din anul 1799, de medicii John Haslau unui băiat de 5 ani, internat la Bethlem Royal Hospital, și cele ale lui Jean Marc Gaspard Itard, băiatului Victor (cum a fost numit), în vârstă de 11—12 ani, găsit în pădurea Aveyron din Franța. Programul educațional aplicat de Itard cazului respectiv a fost ulterior discutat și dezvoltat de Maria Montessori (1921). Ceva mai târziu, în anul 1920, psihologul american Lightner Witmer aplică o tehnică specială de educare, în cazul unui băiat cu tulburări severe specifice autismului.

Rămâne semnificativă contribuția lui Kanner, care a făcut posibilă departajarea tranșantă a unui sindrom caracteristic de autism de toate celelalte forme de handicap și mai cu seamă de formele de subnormalitate și psihoză cu care se confunda mai des. Unele manifestări asemănătoare sindromului autist se pot găsi și în cazul psihozelor ; deficienței de intelect profunde, ale unor handicapuri de auz, pe un fond de deficit mental, ale unor deficite cerebrale, de tip dizartric, sau de tip alalic, ale handicapurilor asociate, în genere. Cu toate că în aceste forme de handicap pot exista diferite aspecte ce țin de simptomatologia restrânsă de tip autist, dar ea nu este singulară și definitorie pentru starea respectivă. Pe baza observațiilor efectuate, Kanner evidențiază o serie de trăsături caracteristice, printre care mai importante le-a considerat pe cele legate de incapacitatea de a adopta o poziție normală în timpul luării în brațe, chiar din perioada de sugar, incapacitatea de comunicare verbală, o exacerbare a memorării mecanice, incapacitatea utilizării conceptelor abstracte, teamă și emoții exagerate în situații nesemnificative pentru efecte de acest gen, incapacitatea imaginativă și activități ludice, producerea întârziată a unor manifestări ecolalice, crearea impresiei de dezvoltare fizică și intelectuală normală, izolarea și retragerea în sine, atașament nemotivat față de obiecte nesemnificative ș.a.

Comparativ cu alte handicapuri, se apreciază că autismul are o frecvență similară cu cea a surdității și mai mare decât cecitatea. Raportată la sexe, frecvența este mai mare la băieți, aproximativ 4 la 1 față de fete. Cercetările mai recente nu au putut demonstra transmiterea ereditară legată de sex și nici prezența unui caracter genetic dominant la unul din sexe (Spence, 1975). În schimb, se remarcă un număr mai mare de autiști printre copiii unici sau printre primii născuți.

Cu privire la etiologia și la mecanismele autismului, Lorna Wing încearcă să explice natura acestuia prin implicarea factorilor etiologici pe două direcții fundamentale și anume : prima se referă la existența unor factori ce determină anomalii organice, iar cea de a doua cuprinde factorii răspunzători de producerea tulburărilor funcți-

ilor psihologice sau psihofiziologice. Așa spre exemplu, un mecanism genetic poate determina atât o anomalie structurală, cât și una biochimică ce afectează o funcție sau mai multe ale creierului. Alți autori, ca Boullin, Coleman și O'Brien (1970), semnalează existența, în proporții diferite, a unor anomalii biochimice în celulele sanguine în autismul clasic.

Autiștii prezintă un tablou simptomatologic complex cu manifestările multiple ce se produc în toate palierele activității psihice. Dintre acestea mai importante sunt :

— dificultățile de limbaj și comunicare ;
— discontinuitatea în dezvoltare și învățare ;
— deficiențele perceptuale și relaționale ;
— tulburările acționale și comportamentale ;
— disfuncționalitățile proceselor, însușirilor și funcțiilor psihice.

a) Dificultățile de limbaj și comunicare se manifestă de timpuriu prin lipsa unor reacții adecvate la vorbire și prin slabul interes manifestat în achiziția limbajului. Autiștii nu răspund la comenzile verbale, iar vorbirea se însușește cu o întârziere mare față de normal. Abia în jurul vârstei de 5 ani pot repeta unele cuvinte, unele sunete și silabe, dar fenomenul ecolalic este evident. Vocabularul sărac și tulburările de voce frecvente determină o vorbire economicoasă, lipsită de intonație și flexibilitate, dezagreabilă. Comunicarea autistului este îngreunată și de prezența tulburărilor în planul recepției vorbirii și de folosirea unei gesticulații relativ simplificate.

b) Discontinuitatea în dezvoltare și învățare se concretizează într-o serie de aspecte cum ar fi : incapacitatea de a număra, dar manifestarea unei abilități în realizarea operației de înmulțire sau dificultățile în învățarea literelor și o oarecare ușurință în învățarea cifrelor ori orientarea relativ bună în spațiu și reținerea exactă a obiectelor percepute într-o etapă anterioară (chiar după ani de zile), dar manifestarea unor stereotipii în formarea unor comportamente cognitive și a lipsei de interes pentru achiziția altor informații, ceea ce denotă aberații în corelarea și evoluția relației învățare-dezvoltare.

c) *Deficiențele perceptuale și de relaționare* apar încă de la nașterea copilului autist. Astfel, el se manifestă ca plângăreț, agitat, în majoritatea timpului, și cu țipete sau dimpotrivă, inhibat, fără interes și fără dorință de a cunoaște lumea înconjurătoare. Unii dintre autiști manifestă o adevărată fascinație pentru lumină sau pentru un obiect strălucitor, în timp ce alții nu percep elementele componente ale obiectelor. O contradicție similară poate fi sesizată și în plăcerea ce o trăiesc unii autiști pentru tact și pipăirea obiectelor, în timp ce alții au o reacție negativă față de atingerea obiectelor și chiar la mângâiere. Unii copii se atașează nejustificat de unele obiecte fără semnificație sau manipulează un timp îndelungat un obiect, pot manifesta o reacție aberantă la un zgomot de intensități diferite, în sensul că devine violent la căderea unui creion sau a unei gume, dară nu manifestă nici o reacție la un zgomot deosebit de puternic.

În acest context, o serie de specialiști evidențiază și alte trăsături ce întregesc tabloul autistului. Astfel, M. Rutter subliniază ca fiind esențiale pentru simptomatologia autismului caracteristicile specifice sau incapacitățile de relaționare socială, incapacitatea utilizării pronumelui personal la persoana I și existența unor fenomne rituale și compulsive, iar Condon constată că ceea ce caracterizează autiștii este răspunsul acestora repetat la un singur semnal (spre exemplu sunet) asemănător cu emiterea unui ecou.

d) Tulburările acționale și comportamentale par a fi cele mai spectaculoase atât prin amploarea, cât și prin complexitatea lor dat fiind că acțiunile și comportamentele autistului au, frecvent, un caracter bizar și stereotip. Deși se pot remarca o serie de aspecte comune la toți autiștii, mai cu seamă în perioadele copilăriei, cu timpul se produc unele diferențieri ce imprimă o relativă unicitate pentru fiecare caz, chiar dacă acesta are un diagnostic similar cu alt caz. Cele mai semnificative comportamente bizare sunt realizate, pe de o parte, prin acțiunea de autostimulare. Automutilarea sau autodistrugerea se poate produce prin acțiuni de mișcare a unor părți ale corpului până la epuizare, prin autolovirea cu pumnul sau cu un obiect, lovirea cu capul de perete sau de diferite obiecte etc. La rândul ei, autostimularea se manifestă pe mai multe căi : kinestezică (legănatul înainte și înapoi, frecarea cu mâna a lobului urechii), tactilă (lovirea coapsei cu dosul palmei, zgârierea cu unghia a căruciorului), auditivă (plesnitul din limbă, emiterea unui sunet neîncetat) și vizuală (învârtirea unui obiect în fața ochilor, privirea neîncetată a degetelor).

Majoritatea acestor acțiuni au caracter stereotip și sunt însoțite de o gestică neadecvată.

e) Disfuncționalitățile proceselor, însușirilor și funcțiilor psihice se referă practic la întreaga activitate psihică. Pe lângă cele din planul senzorial și al comunicării la care ne-am referit sunt, de asemenea, evidente cele din sfera afectiv-motivațională, a intelectului și a personalității.

Pe baza aplicării unor teste s-a ajuns la concluzia că în realizarea performanței copiilor autiști și a copiilor normali stau mecanisme diferite de prelucrare a informațiilor. Copiii autiști se bazează pe repre-

zentări primare, în timp ce copiii normali sunt capabili de metareprezentări cu mijloace verbale de interpretare a informațiilor. Pe măsură ce se atinge un anumit nivel al competenței lingvistice se formează și capacitatea ce implică o teorie a minții. Odată cu dezvoltarea capacității de utilizare a limbajului are loc, și la autiști ca și la normali, formarea capacității raportată la teoria minții. Acei copii capabili de o teorie a minții sunt și mai dotați în plan pragmatic și manifestă unele comportamente cu un grad mai înalt de adaptare socială.

Ținând seama de situația de excepție, diagnosticul diferențial al autismului se efectuează prin raportarea la caracteristicile definitorii descrise mai sus și departajarea lui de alte handicapuri psihice, mentale, senzoriale etc. Un asemenea demers prezintă importanță și pentru planul educațional-recuperativ al autistului.

Capitolul XIII

COMPORTAMENTUL SUICIDAR

Sinuciderea a constituit dintotdeauna un moment cu semnificație diferită pentru filosofi, medici, sociologi, psihologi etc., dar și pentru diversele religii sau chiar pentru oamenii obișnuiți. Unii au acceptat-o ca pe o formă a eliberării omului de povara vieții sau a manifestării spiritului de libertate, iar alții au condamnat și au blamat persoana care recurge la un asemenea act extrem.

Astfel, în societățile antice se exprimau rezerve serioase față de anumite persoane care adoptau comportamente suicidare fără a avea motive bine întemeiate, în timp ce erau acceptați toți cei ce își puneau capăt zilelor în mod deliberat pentru a scăpa de o boală incurabilă, de un act ce îl dezonora, de o faptă săvârșită împotriva societății ș.a. În multe cazuri au fost adoptate normative legislative ale sinuciderii în raport de care acesteia i se conferea legitimitate sau ilegitimitate. Spre exemplu, în cetățile greco-latine sinuciderea era considerată legitimă, dacă persoana ce dorea să recurgă la un asemenea sfârșit cerea, în prealabil, aprobarea statului, în Atena, Sparta și Teba sinucigașul era considerat că a săvârșit un act dăunător cetății și pentru aceasta nu se putea bucura de o înmormântare cu respectarea ceremonialului obișnuit, dar făceau excepție cei ce aveau aprobarea autorităților pentru sinucidere. Legile Atenei prevedeau că „cel care nu dorește să mai trăiască, să expună motivele sale Senatului și, după obținerea permisiunii, să părăsească viața. Dacă existența îți este odioasă, atunci mori ; dacă ești copleșit de soartă, bea cucută. Dacă ești îndoit de durere, abandonează viața. Fie ca nefericitul să-și povestească neîmplinirea, fie ca magistratul să-i furnizeze remediul și atunci nefericirea sa va lua sfârșit". Din câte se știe și la Roma erau astfel de legi ce s-au menținut și în perioada împăraților.

În schimb, la popoarele primitive se pare că există mai multă îngăduință față de sinucidere, atitudine manifestată într-o formă relativ similară și mai târziu în societățile care intrau într-un stadiu de decădere. În principiu, actul sinuciderii era considerat imoral, dacă avea loc din propria inițiativă a individului și devenea legitim când se producea cu aprobarea organelor de conducere a comunității. Dar pe măsura trecerii timpului prohibiția, devine tot mai restrictivă, nu numai din punct de vedere al autorităților, ci și al conștiinței publice.

Odată cu constituirea societăților creștine, sinuciderea a fost interzisă și se prevedeau sancțiuni pentru sinucigașii ce se rezumau la faptul că acestora le era interzis un ceremonial creștinesc obișnuit al înmormântării, iar bunurile rămase nu se cuveneau urmașilor ci erau confiscate. Sinuciderea era asemănată cu omuciderea, asasinatul, crima, în general, și condamnată ca atare. Erau prevăzute pedepse și pentru cei ce îndemnau pe alții la sinucidere sau pentru cei ce se făceau complici. Mahomedanii au adoptat aceeași atitudine de condamnare și de dezaprobare pentru toți cei care își puneau sau aveau tendința de a-și pune capăt vieții prin sinucidere.

În societățile contemporane moderne, cultele religioase continuă să dezaprobe actele suicidare, dar nu mai proclamă, în mod direct, pedepse pentru defunct. În conștiința comunității se manifestă respingere și compasiune pentru indivizii cu astfel de comportamente și, în general, se solicită, din partea autorităților, a serviciilor de protecție socială, medicală, și psihologică să se facă mai multe eforturi în vederea prevenirii și împiedicării comportamentelor suicidare.

Prin urmare, fenomenul suicidar este interpretat în mod diferit nu numai la nivelul general al societății, ci și în analizele efectuate de specialiști. Interpretarea este raportată la o serie de factori, cum ar fi interesele autorităților și conștiința oamenilor, poziția filozofică și religioasă, formația profesională a autorului și influențele educațional-culturale receptate pe parcursul vieții ș.a. De aici rezultă și demersuri de definire a sinuciderii, clasificări, introducerea unor cauze determinante și chiar manifestarea indirectă a atitudinilor specialistului față de indivizii și, respectiv, comportamentele autodistructive ale acestora. Din această perspectivă, reținem contribuția lui Emile Durkheim în lucrarea sa de referință, Le suicide (1897), în care realizează o analiză complexă a fenomenului prin prisma determinismului social și al interpretării filosofico-sociologice. Autorul respectiv pornește de la ideea că dintre diferitele forme de moarte, sinuciderea se deosebește, în primul rând, prin aceea că ea este produsul personal al victimei care suportă

consecințele faptelor sale. Se numește sinucidere „orice caz de moarte care rezultă direct sau indirect dintr-un act pozitiv sau negativ, săvârșit de victima însăși și despre care aceasta știe ce rezultat va produce". Prin conferirea calificativului de acte deliberate, E. Durkheim dorește să facă distincția, pe de o parte, dintre sinuciderea omului sănătos și a celui bolnav psihic care nu este responsabil de actele sale și, pe de altă parte, dintre sinuciderile umane și cele din lumea animală ce se produc prin intrarea în funcțiune a unor instincte. Dar, în principiu, sinuciderile umane, indiferent de cauzele care le generează, se încadrează în categoria morții voluntare.

E. Durkheim este de părere că sinuciderile îmbracă trei forme de bază : egoistă, anomică și altruistă. Sinuciderea egoistă are cea mai mare frecvență și este determinată de o „individualizare excesivă" ce îl împinge pe individ spre o accentuată stare de depresie și apatie. În cazul acesta, societatea nu mai are forța și coeziunea necesare pentru a-și ține membrii ei legați, integrați și dependenți de ea, fapt care slăbește prețuirea propriei vieți. La baza sinuciderii anomice stă o stare de exasperare și oboseală nervoasă. Din anumite motive activitatea desfășurată se poate deregla treptat, iar pe măsura conștientizării fenomenului, omul trăiește disconfortul concretizat într-o suferință accentuată. Astfel, se instalează anomia ce poate fi generată de multiple cauze caracteristice societăților moderne. Dacă în sinuciderea egoistă, influența societății, din cadrul activității colective, rămâne fără semnificație, în sinuciderea anomică influența societății este slab percepută la nivelul pasiunilor individuale și ca urmare ele nu pot fi controlate de subiect. Dar și o integrare exagerată a individului în societate, cu forme de dependență totală față de aceasta, poate genera supraevaluarea colectivului și neprețuirea propriei sale ființe. Atunci individul se poate sacrifica facil pentru interesele colectivului sau pentru percepția unor dezaprobări a stării de fapt în care se găsește la un moment dat. Moartea voluntară, produsă în acest context, poartă denumirea de sinucidere altruistă. Prin această formă de sinucidere sacrificiul suprem este considerat ca fiind fie o datorie față de societate, fie o chestiune de onoare, fie un act supravalorizat sau martirizat.

Așa cum am mai subliniat, sinuciderea, ca orice fenomen complex, este multiplu-determinată și, adeseori, surprinderea tuturor condițiilor devine dificilă sau chiar imposibilă. Dacă din punctul de vedere al analizei sociologice factorii sociali, ce sunt implicați nemijlocit în rata sinuciderii, pot fi mai ușor evidențiați, perspectiva psihologică compoartă o analiză mai deosebită deoarece factorii in-

dividuali nu pot fi pătrunși decât după studiul cazului pe un timp relativ lung. Or, se știe că multe din cazurile care recurg la acte suicidare nu se află în nici un fel de contact cu psihologul sau medicul și atunci evenimentul surprinde chiar și pe cei mai apropiați individului, pentru că nu au observat nimic care să-i facă să gândească la aceasta.

În raport de o serie de condiții sociale, economice, culturale, religioase și psihologice, rata sinuciderii s-a menținut în toate timpurile relativ mare și ea a crescut odată cu dereglările produse în anumite societăți. Societatea modernă nu aduce, așa cum ne-am fi așteptat, o eliminare a fenomenului suicidar, ci după unii autori, chiar o creștere a acestuia. După statisticile Organizației Mondiale a Sănătății, în lume are loc la fiecare minut și jumătate o moarte prin suicid. O asemenea frecvență a suicidului determină meditații cu privire la starea de sănătate a societății și incită la o nouă filosofie asupra vieții și destinului uman. Prin marea sa incidență, suicidul este apreciat, astăzi, ca fiind una din cauzele majore ale mortalității și tinde tot mai mult să fie comparat cu „bolile secolului" care duc la decese : cancerul, infarctul miocardic, accidentele vasculare cerebrale, accidentele rutiere.

În analiza și interpretarea suicidului, în literatura de specialitate s-a manifestat, dominant, ideea că la baza suicidului stă o intenție ce se concretizează într-un act rațional de autodistrugere a vieții (E. Durkhrein, E. S. Shneidman). G. Ionescu este de părere că un asemenea suicid „rațional" este rar întâlnit ; majoritatea cazurilor care sfârșesc prin sinucidere exprimă o stare mai mult sau mai puțin accentuată psihopatologic. Pentru aceasta el afirmă că acest parametru trebuie înscris în însăși definiția suicidului, pe care-l considerăm ca actul autosuprimării existenței, desfășurat într-un moment de tensiune afectivă sau de perturbare a conștiinței". (1995, p. 154). Astfel, se argumentează că actele suicidare sunt expresia unor stări psihice dereglate, chiar cu tentă psihotică, dar acestea nu pot fi puse, în toate cazurile, în evidență deoarece nu toți acești subiecți sunt diagnosticați din punct de vedere psihiatric sau psihologic, deoarece unii dintre ei nu au apelat la un asemenea examen, iar la alții deteriorarea psihică este atât de rapidă și profundă încât recurg la manifestări extreme înainte ca cei din anturajul lor să poată prognoza situația și să o prevină.

Situația prezentată poate fi explicată și prin aceea că suicidul apare mai frecvent în debutul unor boli psihice și mai cu seamă în cele depresive sau spre sfârșitul acestora, după obținerea unor ameliorări, ca urmare a tratamentelor aplicate pentru că în cele două ipostaze inițiativele și posibilitățile de desfășurare a unor acțiuni sunt mai active, iar subiectul are puterea de a le concretiza. În timpul bolii propriu-zise, bolnavul este mai inhibat, iar dorințele sale nu se finalizează, întotdeauna, în manifestări sau acte concrete. La toate aceste acte suicidare, ce sunt determinate de bolile psihice, se adaugă o serie „de manifestări somatice care păstrează însă în fundal același înalt potențial suicidar" (G. Ionescu, 1995 și care sporesc rata sinuciderilor ce poate fi mai mare în unele sezoane ale anotimpului sau în unele perioade, când se accentuează crizele economice, mizeria, scade nivelul de trai etc.

Dar, în principiu, o analiză a condițiilor în care se produce suicidul nu poate fi decât aproximativă pentru că, pe de o parte, în literatura de specialitate datele sunt insuficiente, iar pe de altă parte, comportamentul suicidelor este determinat de o multitudine de factori ce țin atât de individ, cât și de situațiile de mediu exterior. Este, așadar, o etiologie plurifactorială care poate fi evidențiată în unele cazuri, în timp ce în altele ea poartă amprenta prezumției și a impreciziei. La ambele categorii de factori ne-am referit în paginile anterioare prin prisma analizei lor raportate la condițiile societăților trecute în care a trăit individul cu comportament suicidar. Mulți din acești factori pot fi incriminați, în egală măsură, și pentru omul cu comportament suicidar ce trăiește în societatea actuală. Pentru societatea contemporană vom sublinia, în continuare, unii dintre acești factori etiologici ce pot facilita producerea actelor suicidare.

O problemă pe care și-o pun mulți specialiști este aceea dacă nu cumva există o dispoziție ereditară în producerea suicidului.

Răspunsurile la această întrebare sunt contradictorii. Deși Gall și Esquirol evocă în sprijinul ideii de implicare a factorului ereditar, în sinucidere, o serie de cazuri care au recurs la tentativa de suicid cu toate că aveau o situație materială bună sau chiar foarte bună și în familiile respective nu s-au manifestat tulburări psihice evidente, mulți autori pun sub semnul întrebării un asemenea determinism ferm și tind să acorde acestor fapte un caracter de coincidență. Probabil că un anumit rol în producerea comportamentelor suicidare îl are, cum afirmă unii specialiști, și caracterul molipsitor sau al imitației ce se activează facil la anumiți indivizi cu o constituție psihică aparte. Ceea ce se recunoaște, de cei mai mulți, este existența unor factori ereditari ce devin favorizanți

pentru instalarea unor dereglări psihice care, așa cum am văzut, pot determina actele suicidare. La acestea am adăuga și faptul că în familiile unde au avut loc sinucideri, urmașii acestora pot suferi unele influențe ce se activează în situațiile conflictuale puternice și când subiectul nu întrevede o altă soluție de rezolvare a problemei ce îl frământă decât sfârșitul tragic. Într-o asemenea situație, se poate afla cel ce devine disperat din cauza unui eșec economico-financiar, a unui eșec familial sau în dragoste, a pierderii unei profesiuni de care se simte extrem de legat, a suferinței morale și dezonoarei publice, a unor suferințe somato-organice fără ieșire ș.a. Totuși, trebuie recunoascută și situația când, ereditar, se moștenesc anumite structuri ce favorizează instalarea unor funcții psihice legate de fragilizarea personalității subiectului (anxietate, depresie, agresivitate) și astfel devine mai predispus la comportamente de extremă. În bună măsură teoriile psihanalitice interpretează suicidul ca fiind o exprimare a unei dorințe de a muri, care, deși a fost reprimată la vârsta timpurie, ea poate răbufni la un moment dat și, ca atare, subiectul o duce la îndeplinire.

Societatea contemporană, prin multiplele sale preocupări prin antrenarea indivizilor săi în activități tot mai tensionate și trepidante, prin reducerea timpului liber, prin „închiderea" unor grupuri sau colectivități, ca urmare a preocupărilor febrile, determină o înstrăinare a subiectului de grup sau o respingere din partea acestuia, ceea ce sporește riscul singurătății și depresiunii. Acest fenomen a fost invocat de E. Durkheim, încă de la sfârșitul secolului trecut, ca fiind una din cauzele sinuciderii a cărei rată crește pe măsura neintegrării individului în grupul social. Din moment ce acest fapt este de necontestat și confirmat ulterior, în zilele noastre, prin specificul societății și al activităților sale, rata sinuciderii a crescut și ca urmare a situațiilor respective.

În sprijinul ideii enunțate vine și constatarea că în rândul indivizilor fără familie, ce trăiesc singuri, sinuciderile sunt mai frecvente comparativ cu cei care duc o viață familială. Similar, fenomenul suicidar este mai frecvent în rândul celor care nu au copii și unde responsabilitățile maritale sunt diminuate. La bărbații fără familie (celibatari, văduvi) incidența sinuciderilor este mai mare, comparativ cu femeile care trăiesc singure. Aceste persoane duc, de regulă, o viață singuratică, sunt mai puțin integrate în colectivitate și nu, în ultimul rând, sunt lipsite de afecțiunea celor din jur, nu se bucură de un suport afectiv. Dar discuția trebuie extinsă, în general, și asupra prevalenței sinuciderii în funcție de sex. Prin aceasta se întregește imaginea prezentată. Astfel, datele mai vechi

ca și cele mai recente relevă faptul că tentativele de suicid sunt de trei ori mai frecvente la femei comparativ cu bărbații, dar la aceștia din urmă suicidul propriu-zis este de trei ori mai frecvent față de femei, iar raportând fenomenul la vârstă, frecvența maximă este după 45 de ani, la bărbați, și după 55 ani, la femei (H.L.P. Resnik, 1980). Analizele au pus în evidență că mijloacele la care recurg bărbații sunt mai radicale (pistol, aruncarea de la înălțimi, spânzurarea) și pentru aceasta actele devin reale, pe când în cazul femeilor sunt folosite mijloace mai puțin ortodoxe (înghițirea unor substanțe chimice, tăierea venelor) ale căror efecte pot fi înlăturate dacă se intervine în timp util.

Pentru vârstele de involuție, la bătrâni, statisticile înregistrează că la 65 ani crește frecvența sinuciderilor pentru ambele sexe. La vârstele tinereții se consemnează o înaltă rată a sinuciderii, între 25—30 ani, ce se compară cu persistența fenomenului în adolescență, unde fenomenul este mai redus, dar mai frecvent decât în copilărie. Se pare că la vârstele copilăriei și adolescenței sunt mai multe tentative de suicid, dar reușita acestora este mai redusă, comparativ cu vârstele ulterioare. Acest fenomen se poate explica și prin faptul că, înainte de vârsta tinereții subiectul care recurge la acte violente de curmare a vieții nu are scopuri clare ale demersurilor sale și dorința de a trăi sau de a muri nu este suficient de precizată. În același timp, fragilizarea psihică și dizarmonia personalității este mai scăzută, chiar în cazurile aflate în stare critică și, în fine, grijile materiale și financiare, chiar dacă există, sunt parțial atenuate prin intervenția părinților, a rudelor. De cele mai multe ori, atenuarea acestora este însoțită de o protecție afectivă care îl fac pe adolescent și tânăr să se simtă mai sigur și mai confortabil în plan psihic. Ca regulă generală, se poate evidenția că tendința spre sinucidere crește din copilărie până la vârstele cele mai înaintate cu o oarecare diminuare a fenomenului în jurul vârstei de 70—80 ani, dar fără să coboare sub frecvența acesteia la maturitate.

Se pare că și mediul de viață sau anotimpul joacă un anumit rol în prevalența sinuciderii. Faptele au demonstrat că oamenii sunt mai tentați de a recurge la moartea violentă, în sezoanele calde (primăvara și vara), deși în anotimpurile reci depresia psihică este mai mare. Aceasta se poate explica printr-o creștere a excitabilității și impulsivității, ceea ce face ca unii indivizi aflați în stare critică să adopte decizii rapide și extreme, fără o analiză judicioasă a consecințelor ce urmează. De asemenea, se înregistrează mai multe tentative și decese, prin sinucidere, în mediul urban,

ca urmare a faptului că în aceste condiții tensiunile sunt mai mari pentru oameni și sunt tot mai mulți cei care trec prin dificultăți economice. Comparativ cu mediul rural, la orașe, în general, există o mai mare diversitate în rândul populației și decalaje majore în plan socio-cultural și economic, ceea ce face să sporească tensiunile, stresurile și modul de a concepe viața, iar libertatea de acțiune este și ea mai mare, relaționarea cu cei din jur, mai redusă și înstrăinarea individului, mai accentuată.

În sinuciderile „raționale" se poate observa un comportament personal sau un stil personal de a acționa. Un asemenea comportament diferă de la individ la individ, nu numai prin producerea actului final, dar chiar din faza de început, când apare ideea obsedantă a morții. Astfel, unii concep sfârșitul ca pe o necesitate fatală, ca pe o datorie de a ieși sau de a evita o situație critică, iar alții apreciază că trebuie să se autopedepsească pentru neîmplinirile lor, pentru eșecul personal sau eșecul celor apropiați de care se simt vinovați ori, dimpotrivă, pentru a-i pedepsi pe cei dragi care în anumite momente ale vieții nu au știut să-i prețuiască etc. Și mai evident este stilul personal în comportamentul imediat premergător sinuciderii. Se pot face mărturisiri cu privire la intenția avută (și de remarcat că mărturisirea trebuie luată, în considerație și că nu este un principiu general valabil că cel ce își exprimă intenția suicidară, nu trece la faptă), se scriu scrisori adresate celor dragi sau colegilor, se anunță, telefonic, intenția etc. Apoi, nu toți adoptă aceleași mijloace, iar unii, chiar, își aleg cu multă grijă locul în care încearcă să finalizeze actul, indiferent dacă acesta reușește sau nu. Deși este greu de realizat, în acest context trebuie făcută diferența între cei care comit suicidul și cei care se autovătămează în mod deliberat. Primii, de obicei își planifică suicidul, își iau măsuri de precauție pentru a nu fi descoperiți și recurg la mijloace eficace, în timp ce aceia care își produc vătămări sunt dominați de comportamente impulsive, de agitație, de agresivitate. Ambele grupuri se diferențiază de cei care comit tentative de suicid fără să aibă scopul clar al actului și dorința bine conturată a morții, creând imaginea impresionării și compasiunii celor din jur. Alegerea mijloacelor suicidare și a modului de săvârșire a actului este, uneori, influențată de alte sinucideri care au devenit publice și care au produs o impresie vie asupra comunității (Eisenberg, 1986). Se pare că sunt mai influențabili și manifestă o receptivitate sporită față de asemenea situații cei ce se consideră neînțeleși și care au aspirații ce nu le pot atinge. Unii dintre ei renunță ușor la viață, chiar dacă au atins culmile gloriei, dar ulterior suferă un eșec și nu mai întrevăd posibilitățile de depășire a stării critice în care se află. Este cazul unor profesioniști buni, al unor artiști celebri, al unor persoane dăruite activității dar cu o sensibilitate exacerbată. Aceștia trăiesc decepția, în mod melancolic, și nu sunt capabili să găsească un suport afectiv la cei din jur care să-i ajute să traverseze momentele grele. Societatea civilizată, tensiunile și stresurile ce le generează contribuie la alienarea individului și înstrăinarea de sine, ceea ce îi determină pe cei mai puțin rezistenți să nu mai prețuiască viața și să renunțe ușor la ea. ,

Capitolul XIV

O DIMENSIUNE UMANĂ SUPERIOARĂ – SUPRADOTAREA

Persoanele cu posibilități și disponibilități superioare sunt, adeseori, numite *excepționale*, supradotate, talentate, înzestrate, dotate, supranormale etc. Ele sunt capabile de abilități deosebite într-un domeniu sau chiar în mai multe. În exercitarea activităților depășesc nivelul inteligenței medii în plan abstract sau în cel practic-acțional și au o capacitate sporită în rezolvarea problemelor, adaptând soluții creatoare și originale. Nivelul ridicat al inteligenței supradotaților determină atât organizarea mentală, cât și cea comportamentală, asigurând adaptarea la mediu și transformarea creatoare a acestuia. Aceste însușiri se manifestă, adeseori, din copilărie. Astfel, un copil supradotat devine productiv și creator în condițiile când intelectul său este flexibil, fluid, original, posedă capacitatea de esențializare și autoorganizare-reglare față de datele realității. Asemenea dimensiuni se manifestă în toate formele de inteligență: abstractă, tehnică, motrică și socială. Dar sporirea capacităților și aptitudinilor, într-un domeniu sau altul de activitate este în funcție și de condițiile de viață ale individului și de asimilarea experiențelor prin activități de învățare organizată sau/și spontană. Desigur, inteligența este un factor necesar pentru formarea disponibilităților superioare, dar pe lângă aceasta, motivația, voința și vocația formează cadrul general atitudinal față de activitate. Probarea acestor însușiri trebuie făcută de la vârstele cele mai mici.

Evident, vocația a căpătat o conotație de activitate de mare randament a aptitudinilor care au început să fie considerate ca maximal active, penetrante (proiective), de forță și cu rezultate de valoare și de excepție (unicitate) la persoanele dotate. Acest fapt a deplasat treptat atenția de pe energetismul psihic pe calități deosebite ale aptitudinilor sau pe aspectele atribuționale ale personalității ce nu se consideră inteligență propriu-zisă, ci ca aptitudini intelectuale... ori de factori intelectuali.

Conceptul de talent s-a distanțat de cel de vocație și de geniu. În acest amalgam de concepte și semnificații s-au reflectat și eforturile lui A. Binet care, încă din 1904, a început intensiv să studieze problemele inteligenței legate de învățare și de structura inteligenței. Toate acestea intră în dispută cu o altă optică privind problemele supradotației. Când Galton a lucrat cu arborii genealogici pentru a depista incidența ereditară a geniilor s-a mai constituit un motiv de dispute. Aceasta mai ales din cauză că Galton a fost printre cei ce au formulat legea regresiei sale medie. Această lege (preluată apoi și de alți psihologi) consideră că părinții străluciți ca inteligență au de obicei copii mai puțin inteligenți și creativi decât ei, iar în generațiile următoare are loc o creștere a inteligenței (inversiune), cu tendințe de oscilație spre medie. În a doua jumătate a secolului al XX-lea s-a conturat conceptul de creativitate ca prezent în supradotație. De fapt încă pe la începutul secolului al XX-lea începuse să se facă studii pe imaginație care până la acea vreme era considerată ca o structură psihică legată de crize, în boli psihice, ori ca prezență în visuri și reverii ce creează distanțări de realitate. Reabilitarea imaginației începuse prin conturarea psihologiei abisale. În 1902 Calvin Mayers, iar în 1926 Dearborny confirmaseră corelații slabe între probele de imaginație și unele probe de gândire logică rectilinie. În 1916, Laura Chassel a semnalat, de asemenea, o slabă corelație între probele de inteligență și cele de imaginație.

Aceleași rezultate de corelație slabă a obținut și Elisabeth Andrews în anul 1930, între 0,1 și 0,3 la teste de imaginație (0,15, 0,02 și 0,03), iar un an mai târziu Mc. Clay și Mexer au găsit corelații de 0,22 între rezultatele la testele Stamford Binet de inteligență și un test ce solicita răspunsuri referitoare la câteva picturi abstracte (în grupuri de copii școlari mari). Welch a evidențiat, în 1946, rezultate similare de corelație la studenți. Între timp, B. Allport a conturat conceptul de creativitate (1937). S-a validat, treptat, ideea că inteligența și creativitatea sunt două structuri operative psihice relativ diferite și concomitent o tendință de a marginaliza testele de inteligență în studiile privind creativitatea din desen, pictură, muzică, balet ca forme ale creativității artistice precoce. S. Freud a avut un rol în această situație prin considerarea actului de creație ca un proces de sublimare (v. Freud, Despre literatură). În acest context, Calvin W. Taylor a considerat chiar că „inteligența este o invenție a culturii care umbrește calitățile creative și unicitatea ei". Mai complex, Guilford (după 1950) a semnalat faptul că în compoziția intelectului există câteva duzini de structuri creative, ceea ce a validat prezența unor corelații modeste ce justifică delimitarea dintre gândirea convergentă și gân-

direa divergentă, ultima fiind implicată mai mult în procesele de creație. Astfel, conceptul de creativitate devenise constructiv și relativ factorial distanțat operativ de modul de a aborda inteligența și realitatea.

Creativitatea intră în atenția generală și prin lucrarea lui H. Bergrson, „L'Evolution creatrice" (1919), ea având o largă acceptanță, primind chiar premiul Nobel. Între timp, Wallas a disecat procesul creativității și a pus în evidență patru faze ale acestuia: *faza punerii problemei; faza de acumulare de ipoteze, idei, cunoștințe, posibile soluții etc.; faza explozivă a găsirii soluției* (numită și faza Ewrika), a inspirației, a intuiției eliberatoare de tensiunea căutărilor și *faza de organizare a materialului, a produsului găsit, a expunerii etc.* Koestler a concentrat cele 4 faze în trei: *faza logică*, a formulării problemei ca obiectiv și a acumulării de date corelate obiectivului; *faza intuitivă*, a maturizării, decantării, terminată cu iluminarea (Ewrika), și *faza critică*, de validare a descoperirii soluției (produsului). Alți autori au delimitat alte faze. Altschuller G. S. (1973) a considerat că procesul de creație-invenție, ca expresie a supradotației, ar trece prin 6 faze. 1. *alegerea problemei*, 2. *alegerea concepției de căutare*, 3. *strângerea informației*, 4. *căutarea ideii rezolvatoare*, 5. *transpunerea ideii într-o construcție* și 6 *rezolvarea efectivă*. După S. Odobleja, se poate vorbi chiar de 10 faze. Totuși nu există persoană normală care să nu posede o oarecare formă de creativitate nespecifică sau specifică. La preșcolari creativitatea se manifestă ca o foame (apetit) de creație în pasiunea și implicarea în jocurile cu rol și subiect (mai ales). La școlarii mici are loc o oarecare cenzurare a creativității datorită opresiunii regulilor școlare, manifestată prin note. La această cenzurare se adaugă aceea generată de competiție. Torrance a semnalat o stagnare între 9—12 ani, apoi o creștere a apeturilor creatoare. Criza pubertății, dominată de căutarea de sine, este și ea erodantă în ceea ce privește creativitatea, dar în același timp aspirațiile spre originalitate stimulează conturarea idealului de sine și apetitul creativ. A. Stoica și M. Caluschi au semnalat o evoluție asimetrică a fluidității, flexibilității și originalității între 11 și 15 ani. În genere, creativitatea artistică de desen și muzică sunt exprimabile de timpuriu. Creativitatea tehnică și cea științifică se manifestă ceva mai târziu și rareori de timpuriu, deoarece presupune cunoștințe mai numeroase.

Cele mai multe studii s-au efectuat în problema precocității inteligenței. Spre exemplu, Rembrandt (1606—1669) a fost unul dintre cei mai mari pictori ai secolului al XVII-lea. A intrat în universitate la 14 ani, dar după un an a intrat în atelierul pictorului J. Swanenburch, unde a rămas 3 ani. Tablourile sale au o tentă de portretizare expresiv nuanțată de excepție (Rondul de noapte). Dar Rembrandt a fost un excelent peisagist. Delacroix E. (1798—1863) a fost pictor, gravor și scriitor. A fost de fapt primul pictor modern. Și-a manifestat, de timpuriu, capacitățile picturale P. Cézanne (1839—1906) a realizat o reunire a barocului cu realismul cu o forță deosebită de a reda coloristica, fiind de combinație cu impresionismul (tablourile sale Idila, Tentația sfântului Anton etc.). El a fost și un foarte sensibil desenator de timpuriu, deși culoarea va fi aceea ce va da identitate tablourilor sale în perioadele tinereții. Grigorescu a pictat și el de timpuriu în biserici. În sculptură Michelangelo Buonarroti (1475—1564) a exprimat o excepțională capacitate de a reda vigoarea corpului omenesc (David, Moise). A fost și pictor de foarte mare clasă. A efectuat bolta principală picturală a Capelei Sixtine. A rămas cel mai de seamă sculptor al tuturor timpurilor. Talentul său s-a dezvoltat treptat, fiind de o mare longevitate. În același sens, Rodin (1840—1917) și-a simțit foarte de mic vocația de sculptor. Operele sale au o forță deosebită a trăirii interioare. Fiind un artist realist, a creat o operă deosebită (Burghezii din Calais, Sărutul, Gânditorul, Poarta infernului). A efectuat, de asemenea, statui precum aceea a lui Balzac, dar și piese încărcate de simbol (precum mâinile). Și C. Brâncuși (1876—1957) a simțit foarte de timpuriu atracția spre sculptură. Este reprezentantul sculpturii moderne, a ritmurilor (Coloana infinită), a forței materiei (Poarta sărutului), exprimată prin alegorii și sugestii aforistice.

În alte domenii, ca cele teatrale dar mai ales literare, talentul se manifestă, de asemenea, timpuriu, spre 12—14 ani. Creația în aceste domenii presupune numeroase implicații intelectuale, afective, observații semnificative, sensibilitate de redare (gestică și mimică), sensibilitate deosebită în poezie, de prezentare de personaje, nu numai credibile dar și pregnante ca expresivitate și coloratură socială. În literatură sunt implicate și redări impresive de situații și trăiri evenimențiale încărcate de semnificații și tensiuni. Au importanță și capacitățile de scriere nuanțată, atractivă, stilul scriitorului în capodoperele literaturii. Ion Creangă și Mihail Sadoveanu, deși amândoi moldoveni, au stiluri diferite ce impresionează prin frumusețe, nuanțare, naturalețe și sensibilitate. Are importanță stilul total al oricărei lucrări literare și stilul personajelor prezentate. I. Luca Caragiale are culoare locală, dar mai ales social istorică, deși se ocupă de clasele sociale de mijloc, stilul este foarte nuanțat. Și la Marin Preda există o foarte mare vari-

Capitolul XIV

O DIMENSIUNE UMANĂ SUPERIOARĂ – SUPRADOTAREA

Persoanele cu posibilități și disponibilități superioare sunt, adeseori, numite *excepționale*, supradotate, talentate, înzestrate, dotate, supranormale etc. Ele sunt capabile de abilități deosebite într-un domeniu sau chiar în mai multe. În exercitarea activităților depășesc nivelul inteligenței medii în plan abstract sau în cel practic-acțional și au o capacitate sporită în rezolvarea problemelor, adaptând soluții creatoare și originale. Nivelul ridicat al inteligenței supradotaților determină atât organizarea mentală, cât și cea comportamentală, asigurând adaptarea la mediu și transformarea creatoare a acestuia. Aceste însușiri se manifestă, adeseori, din copilărie. Astfel, un copil supradotat devine productiv și creator în condițiile când intelectul său este flexibil, fluid, original, posedă capacitatea de esențializare și autoorganizare-reglare față de datele realității. Asemenea dimensiuni se manifestă în toate formele de inteligență : abstractă, tehnică, motrică și socială. Dar sporirea capacităților și aptitudinilor, într-un domeniu sau altul de activitate este în funcție și de condițiile de viață ale individului și de asimilarea experiențelor prin activități de învățare organizată sau/și spontană. Desigur, inteligența este un factor necesar pentru formarea disponibilităților superioare, dar pe lângă aceasta, motivația, voința și vocația formează cadrul general atitudinal față de activitate. Probarea acestor însușiri trebuie făcută de la vârstele cele mai mici.

Evident, vocația a căpătat o conotație de activitate de mare randament a aptitudinilor care au început să fie considerate ca maximal active, penetrante (proiective), de forță și cu rezultate de valoare și de excepție (unicitate) la persoanele dotate. Acest fapt a deplasat treptat atenția de pe energetismul psihic pe calități deosebite ale aptitudinilor sau pe aspectele atribuționale ale personalității ce nu se consideră inteligență propriu-zisă, ci ca aptitudini intelectuale... ori de factori intelectuali.

Conceptul de talent s-a distanțat de cel de vocație și de geniu. În acest amalgam de concepte și semnificații s-au reflectat și eforturile lui A. Binet care, încă din 1904, a început intensiv să studieze problemele inteligenței legate de învățare și de structura inteligenței. Toate acestea intră în dispută cu o altă optică privind problemele supradotației. Când Galton a lucrat cu arborii genealogici pentru a depista incidența ereditară a geniilor s-a mai constituit un motiv de dispute. Aceasta mai ales din cauză că Galton a fost printre cei ce au formulat legea regresiei sale medie. Această lege (preluată apoi și de alți psihologi) consideră că părinții străluciți ca inteligență au de obicei copii mai puțin inteligenți și creativi decât ei, iar în generațiile următoare are loc o creștere a inteligenței (inversiune) cu tendințe de oscilație spre medie. În a doua jumătate a secolului al XX-lea s-a conturat conceptul de creativitate ca prezent în supradotație. De fapt încă pe la începutul secolului al XX-lea începuse să se facă studii pe imaginație care până la acea vreme era considerată ca o structură psihică legată de crize, în boli psihice, ori ca prezență în visuri și reverii ce creează distanțări de realitate. Reabilitarea imaginației începuse prin conturarea psihologiei abisale. În 1902 Calvin Mayers, iar în 1926 Dearborny confirmaseră corelații slabe între probele de imaginație și unele probe de gândire logică rectilinie. În 1916, Laura Chassel a semnalat, de asemenea, o slabă corelație între probele de inteligență și cele de imaginație.

Aceleași rezultate de corelație slabă a obținut și Elisabeth Andrews în anul 1930, între 0,1 și 0,3 la teste de imaginație (0,15 0,02 și 0,03), iar un an mai târziu Mc. Clay și Mexer au găsit corelații de 0,22 între rezultatele la testele Stamford Binet de inteligență și un test ce solicita răspunsuri referitoare la câteva picturi abstracte (în grupuri de copii școlari mari). Welch a evidențiat în 1946, rezultate similare de corelație la studenți. Între timp B. Allport a conturat conceptul de creativitate (1937). S-a validat treptat, ideea că inteligența și creativitatea sunt două structuri operative psihice relativ diferite și concomitent o tendință de a marginaliza testele de inteligență în studiile privind creativitatea din desen, pictură, muzică, balet ca forme ale creativității artistice precoce. S. Freud a avut un rol în această situație prin considerarea actului de creație ca un proces de sublimare (v. Freud, Despre literatură). În acest context, Calvin W. Taylor a considerat chiar că „inteligența este o invenție a culturii care umbrește calitățile creative și unicitatea ei". Mai complex, Guilford (după 1950) a semnalat faptul că în compoziția intelectului există câteva duzini de structuri creative, ceea ce a validat prezența unor corelații modeste ce justifică delimitarea dintre gândirea convergentă și gân-

lirea divergentă, ultima fiind implicată mai mult în procesele de reație. Astfel, conceput de creativitate devenise constructiv și relativ factorial distanțat operativ de modul de a aborda inteligența și realitatea.

Creativitatea intră în atenția generală și prin lucrarea lui H. Bergrson, „L'Evolution creatrice" (1919), ea având o largă acceptanță, primind chiar premiul Nobel. Între timp, Wallas a disecat procesul creativității și a pus în evidență patru faze ale acestuia: *faza punerii problemei; faza de acumulare de ipoteze, idei, cunoștințe, posibile soluții etc.; faza explozivă a găsirii soluției* (numită și faza Ewrika), a inspirației, a intuiției eliberatoare de tensiunea căutărilor și *faza de organizare a materialului, a produsului găsit, a expunerii etc.* Koestler a concentrat cele 4 faze în trei: *faza logică*, a formulării problemei ca obiectiv și a acumulării de date corelate obiectivului; *faza intuitivă*, a maturizării, decantării, terminată cu iluminarea (Ewrika), și *faza critică*, de validare a descoperirii soluției (produsului). Alți autori au delimitat alte faze. Altschuller G. S. (1973) a considerat că procesul de creație-invenție, ca expresie a supradotației, ar trece prin 6 faze. 1. *alegerea problemei*, 2. *alegerea concepției de căutare*, 3. *strângerea informației*, 4. *căutarea ideii rezolvatoare*, 5. *transpunerea ideii într-o construcție* și 6 *rezolvarea efectivă*. După S. Odobleja, se poate vorbi chiar de 10 faze. Totuși nu există persoană normală care să nu posede o oarecare formă de creativitate nespecifică sau specifică. La preșcolari creativitatea se manifestă ca o foame (apetit) de creație în pasiunea și implicarea în jocurile cu rol și subiect (mai ales). La școlarii mici are loc o oarecare cenzurare a creativității datorită opresiunii regulilor școlare, manifestată prin note. La această cenzurare se adaugă aceea generată de competiție. Torrance a semnalat o stagnare între 9—12 ani, apoi o creștere a apeturilor creatoare. Criza pubertății, dominată de căutarea de sine, este și ea erodantă în ceea ce privește creativitatea, dar în același timp aspirațiile spre originalitate stimulează conturarea idealului de sine și apetitul creativ. A. Stoica și M. Caluschi au semnalat o evoluție asimetrică a fluidității, flexibilității și originalității între 11 și 15 ani. În genere, creativitatea artistică de desen și muzică sunt exprimabile de timpuriu. Creativitatea tehnică și cea științifică se manifestă ceva mai târziu și rareori de timpuriu, deoarece presupune cunoștințe mai numeroase.

Cele mai multe studii s-au efectuat în problema precocității inteligenței. Spre exemplu, Rembrandt (1606—1669) a fost unul dintre cei mai mari pictori ai secolului al XVII-lea. A intrat în universitate la 14 ani, dar după un an a intrat în atelierul pictorului J. Swanenburch, unde a rămas 3 ani. Tablourile sale au o tentă de portretizare expresiv nuanțată de excepție (Rondul de noapte). Dar Rembrandt a fost un excelent peisagist. Delacroix E. (1798—1863) a fost pictor, gravor și scriitor. A fost de fapt primul pictor modern. Și-a manifestat, de timpuriu, capacitățile picturale P. Cézanne (1839—1906) a realizat o reunire a barocului cu realismul cu o forță deosebită de a reda coloristica, fiind de combinație cu impresionismul (tablourile sale Idila, Tentația sfântului Anton etc.). El a fost și un foarte sensibil desenator de timpuriu, deși culoarea va fi aceea ce va da identitate tablourilor sale în perioadele tinereții. Grigorescu a pictat și el de timpuriu în biserici. În sculptură Michelangelo Buonarroti (1475—1564) a exprimat o excepțională capacitate de a reda vigoarea corpului omenesc (David, Moise). A fost și pictor de foarte mare clasă. A efectuat bolta principală picturală a Capelei Sixtine. A rămas cel mai de seamă sculptor al tuturor timpurilor. Talentul său s-a dezvoltat treptat, fiind de o mare longevitate. În același sens, Rodin (1840—1917) și-a simțit foarte de mic vocația de sculptor. Operele sale au o forță deosebită a trăirii interioare. Fiind un artist realist, a creat o operă deosebită (Burghezii din Calais, Sărutul, Gânditorul, Poarta infernului). A efectuat, de asemenea, statui precum aceea a lui Balzac, dar și piese încărcate de simbol (precum mâinile). Și C. Brâncuși (1876—1957) a simțit foarte de timpuriu atracția spre sculptură. Este reprezentantul sculpturii moderne, a ritmurilor (Coloana infinită), a forței materiei (Poarta sărutului), exprimată prin alegorii și sugestii aforistice.

În alte domenii, ca cele teatrale dar mai ales literare, talentul se manifestă, de asemenea, timpuriu, spre 12—14 ani. Creația în aceste domenii presupune numeroase implicații intelectuale, afective, observații semnificative, sensibilitate de redare (gestică și mimică), sensibilitate deosebită în poezie, de prezentare de personaje, nu numai credibile dar și pregnante ca expresivitate și coloratură socială. În literatură sunt implicate și redări impresive de situații și trăiri evenimențiale încărcate de semnificații și tensiuni. Au importanță și capacitățile de scriere nuanțată, atractivă, stilul scriitorului în capodoperele literaturii. Ion Creangă și Mihail Sadoveanu, deși amândoi moldoveni, au stiluri diferite ce impresionează prin frumusețe, nuanțare, naturalețe și sensibilitate. Are importanță stilul total al oricărei lucrări literare și stilul personajelor prezentate. I. Luca Caragiale are culoare locală, dar mai ales social istorică, deși se ocupă de clasele sociale de mijloc, stilul este foarte nuanțat. Și la Marin Preda există o foarte mare vari-

tate expresivă, mai pregnant caracterială. În ceea ce privește poezia, există diferențe sensibile între poezia lui M. Eminescu, Bacovia, Minulescu, Ion Barbu, Nichita Stănescu. Acesta din urmă a fost atras de poezie pe la 14—15 ani. Atunci a început să fie obsedat de poezia fonetică. În continuare, Nichita Stănescu va evolua spre arta abstractă. Abia la 24 ani (1957) va debuta prin două poeme de excepție : unul publicat în revista Tribuna și altul în Gazeta literară. Creativitatea în sport este, de asemenea, o specie a creativității ce presupune o foarte mare forță de stăpânire a mișcărilor, o flexibilitate, un ritm de forță interioară care să genereze o participare vitală, profundă la strategiile jocurilor sportive. Ilie Năstase, încă de copil, a fost un tenisman amator, mai mult chiar, îndrăgostit de acest sport. Și Ion Țiriac a fost un tenisman remarcabil. În timp ce în literatură creația se manifestă ca productivă mai ales începând cu adolescența, în sport poate să se manifeste mai devreme, ca în cazul Nadiei Comăneci. Și aptitudinile matematice se dezvoltă de timpuriu. Nu este de neglijat faptul că are loc o activă pătrundere a matematicii în toate domeniile științei, dar foarte mult în viața curentă comercială prin care se satisfac numeroase trebuințe cotidiene și de excepție. Acest fapt a creat o trebuință socială de calcul. Nu de puține ori, dotația pentru matematici se manifestă la olimpiade. Din acest punct de vedere, România a câștigat la olimpiadele internaționale locuri de prim rang. Din păcate există și o latură a competențelor matematice convertită în fenomene de corupție și de delicte organizate mai ales de spargeri de bănci și de spălare de bani murdari prin tranzacții comerciale foarte sofisticate și complexe). Există persoane foarte dotate și în domeniul falsificării de tablouri celebre (persoane ce în fapt au o dotație înaltă picturală).

Aptitudinile tehnice sunt și ele foarte diferite și se exprimă printr-o foarte mare implicație a potențialului funcționalității de înlocuire a activităților umane lucrative cu tehnologii și tehnici. Pentru acest domeniu se pot cita foarte mulți inventatori precum ar fi Edison (1847—1931), B. Franklin (1706—1790), Bell (1847—1922), dar și cunoscuți inventatori români, ca : Aurel Vlaicu, George Constantinescu, Traian Vuia, H. Coandă și Emil Palade (care a primit premiul Nobel pentru importantele sale descoperiri în domeniul biochimiei).

Există studii axate pe ierarhizarea dotațiilor prihice mai pregnante cum ar fi cele privind inteligența (Catherine Morris Cox) sau studii de bilanț, privind aptitudinile diferite, prezente la oameni celebri. Pe de altă parte, marile enciclopedii, legate de domeniile umaniste ca și cele ce au în atenție doar marile personali-

tăți și chiar „cartea recordurilor", atrag atenția asupra varietății tot mai mari a supradotaților. Educația poate fi mai ușor asimilată de persoanele cu mare dotație. De fapt, supradotația este cea mai mare valoare potențială socială și individuală. Supradotația este de diferite grade și cu foarte diferite profile de inteligență și creativitate. Tocmai de aceea s-au dezvoltat trei ramuri mai importante, ce au în atenție supradotația chiar și supradotația de mare consistență (acel procent de 1—2 persoane la un milion care, printre altele, creează noi domenii și răstoarnă modalități de a concepe un domeniu ori o disciplină etc.). Cele trei domenii ale dotației de excepție se implică în progresul științei (scientică), în cel al invențiilor (inventică) și în cel al artei (creație artistică). În fiecare din domeniile la care ne-am referit caracteristicile creativității și inteligenței, ca activități psihice implicate, sunt de altă structură. Școala și procesele de instruire condiționează latent constituirea a ceea ce C. Rădulescu Motru a numit **vocație.** Aceasta nu este propriu-zis creativitate, ci o formă de orientare, de angajare psihică profundă a potențialului psihic creativ si intelectual într-o direcție și la cote înalte de înțelegere și operativitate. Primele referiri la **vocație,** ca structură specifică a supradotației, aparțin lui Ramazzini Bernardino (1633—1714), chiar dacă diferiți autori citează pe Paracelsus care a făcut referiri la vocație într-o lucrare din 1567. Ramazzini, în lucrarea sa „Diseases of Traderman", preluând o idee a lui John Huarte a atras atenția asupra posibilității de îndrumare a vocației. În teoria lui Lalande (1960), dar mai ales a lui Pieron (1960) s-a conturat ideea asociației energiei psihice cu dorințe și aptitudini (ca structură de nucleu a personalității) implicate în supradotație. În concepția lui C. Rădulescu-Motru conceptul de vocație a căpătat o conotație mai energetistă (influențele lui Oswald și ale personalismului). De aceea, pentru Rădulescu-Motru vocația se exprimă ca o „direcționare a personalității în totalitatea sa spre un domeniu de activitate" (mai ales profesional).

Copiii, care posedă capacități și disponibilități deosebite, trebuie depistați de timpuriu și supuși unui program care să stimuleze, la maximum, posibilitățile lor creative. În acest context este necesar să se adopte un sistem diferențiat al educației pentru a crea posibilitatea dezvoltării în raport de structurile superioare ale fiecăruia. Din această perspectivă, literatura de specialitate consemnează două puncte de vedere mai deosebite. Primul se referă la ideea selectării copiilor respectivi și constituirea unor clase sau instituții specializate, bazate pe o metodologie care să accelereze procesul instructiv-educativ, iar al doilea, la aplicarea unei metodologii similare cu cea a copiilor normali, deoarece învățământul este interesat, în

egală măsură, să stimuleze întreaga populație școlară și să le formeze o motivație care să permită realizarea performanțelor superioare pentru cât mai mulți posibil.

Din perspectiva primului punct de vedere, se argumentează că cca. 1—3% din totalul copiilor depășesc media dezvoltării psihice și aceștia trebuie plasați într-un mediu cu o stimulare specială (care să evite blazarea). Pentru a realiza stimularea necesară, în lipsa unor instituții specializate, se poate adopta un sistem de parcurgere a două clase într-un an, de cursuri suplimentare în afara programelor școlare și admiterea devansată în universitate.

Având în vedere aceste deziderate, în unele țări funcționează astfel de școli pentru copiii supradotați și se fac eforturi pentru elaborarea de programe speciale. Școli de acest gen au fost create în Germania (1917), în S.U.A. (1918), iar ulterior, în Canada, Cehoslovacia și fosta U.R.S.S. În prezent, funcționează clase sau școli în țări ca S.U.A., Anglia, Germania, Canada, Cehia, Slovacia, Polonia, Bulgaria, Ungaria, iar în țara noastră au funcționat, sporadic, asemenea clase încă din 1928. Majoritatea acestor școli sau clase sunt orientate fie spre dezvoltarea unor aptitudini și capacități specifice (matematică, fizică, chimie, biologie, literatură, limbi străine etc.), fie spre formarea unei culturi generale deosebite, cu implicații în principalele domenii de activitate. Admiterea în școlile respective se poate face de timpuriu în raport de perioada de manifestare a capacităților. Atât clasele, cât și școlile specializate trebuie să posede o bază materială avansată și să fie încadrate cu cadre didactice cu înaltă calificare, dublată de folosirea unei metodologii didactice superioare și reale calități psihopedagogice.

Adepții celui de al doilea punct de vedere argumentează că școlile sau clasele separate pentru supradotați le creează acestora un sentiment de superioritate, de infatuare, de izolare, în timp ce ceilalți, care constituie majoritatea, ajung la sentimente de inferioritate, de subapreciere etc. Dar se știe că până în prezent nu dispunem de un sistem științific, fundamentat psihopedagogic, care să dea procesului instructiv-educativ valențele necesare pentru stimularea maximă a capacităților copiilor excepționali și nici de o metodologie care să permită diferențierea exactă între ereditatea potențialului și achizițiile dintr-un mediu relativ favorabil care să poată fi evaluat cu exactitate.

Oricare ar fi poziția adoptată, tot mai mult se simte nevoia nu a uniformizării procesului instructiv-educativ, ci a diferențierii sale în raport de particularitățile psihoindividuale ale copiilor. Numai astfel se evită hazardul și se pot dezvolta personalități pe măsura capacităților și disponibilităților fiecăruia.

Pentru copiii și tinerii supradotați, excepționali, înzestrați, talentați sau oricum i-am numi, criteriul distincției, al deosebirii de ceilalți este acela al realizării unor performanțe superioare în diferite domenii de activitate. De cele mai multe ori aceste performanțe se produc la o vârstă timpurie și în mod spontan menținându-se pe perioade îndelungate sau chiar toată viața. Deși la acești copii există un potențial psihic deosebit, randamentul școlar nu este la toți pe măsura posibilităților ce le au. Educatorii și părinții îi prezintă pe unii ca fiind leneși, lipsiți de interes pentru activitatea școlară, indiferenți din punct de vedere afectiv, lipsiți de sensibilitate, obraznici, ei devin factori de perturbare a grupului etc. Se aduc ca exemple personalități ca Darwin, Edison, Pasteur, Leibniz, Verdi, Napoleon care erau considerați în școală elevi mediocri sau chiar slabi, iar Linné era apreciat că nu putea fi decât cismar, în timp ce Molière avea mari dificultăți în formarea deprinderilor de scris. Probabil că vina o poartă adulții care nu au știut să stimuleze potențialul acestor copii sau i-au tratat într-un mod care i-a făcut să trăiască stări tensionale, conflictuale, frustrante, ce nu au favorizat dezvoltarea motivației pentru activitatea școlară.

În literatura psihopedagogică multă vreme s-a purtat o dispută aprinsă, și deseori contradictorie, cu privire la rolul mediului și al eredității în determinarea stării superioare a subiecților umani. S-au diferențiat două poziții susținute de așa numiții „nativiști" și „ambientaliști" ce puneau accent în mod exclusiv pe unul din factorii respectivi și ignorau o eventuală relație ce ar fi putut da o perspectivă mai complexă devenirii umane. În prezent se poate demonstra că înzestrarea superioară, psihică, și mai cu seamă cea intelectivă, este determinată de ereditate, prin organizarea structurii genetice, dar realizarea sau frânarea potențialului depinde de factorii de mediu. Așa cum afirmă psihologul H. J. Eysenck „este rațional să credem că nu funcția, ci doar structura se moștenește și că e greu de susținut cum s-ar putea determina ereditar o conduită". Zestrea genetică favorabilă poate fi stimulată prin educația din familie și școală în așa fel încât să-l plaseze pe copilul de excepție într-o ambianță ce permite valorificarea maximală a potențialului ce îl posedă. Acești copii se pot „pierde" în lipsa unui mediu stimulativ sau nu reușesc să ajungă la performanțe care depășesc media generală a celorlalți. Reușita este cu atât mai mare cu cât copiii capabili de performanțe superioare sunt depistați mai de timpuriu, cu cât li se cunosc mai bine caracteristicile generale, înclinațiile și interesele lor pentru anumite domenii de activitate,

mobilurile interne și aptitudinile care îi fac receptivi la acțiuni dintre cele mai complexe pentru a putea crea un teren fertil de cultivare a acestora în continuare.

Se poate remarca faptul că majoritatea specialiștilor apreciază copiii cu disponibilități superioare ca fiind precoci, cu o dezvoltare psihică evidentă din care se distinge o inteligență de excepție ce își pune amprenta asupra întregului comportament. Se încearcă chiar alcătuirea unor inventare a particularităților psihice și comportamentale ce caracterizează pe acești copii din care nu lipsesc : posibilitățile îndelungate de concentrare și de retenție, însușirea deprinderilor de citit înaintea altora și cu multă ușurință, manifestarea de conduite complexe în joc și contribuția deosebită adusă la organizarea activităților ludice, orientarea de timpuriu spre unele activități în care dobândesc rapid cunoștințe vaste, afirmarea unor forme de creativitate ș.a. Sub raport comportamental, în școală, acești copii nu se integrează întotdeauna bine în colectiv, răspund altfel decât colegii lor, sunt mai preocupați de ideile lor, ceea ce poate crea impresia de retragere în sine, devin mai puțin atenți la unele lecții care nu se ridică la nivelul lor, se abat de la unele norme școlare, fac comentarii asupra regulilor impuse, dând impresia de obrăznicie, se îndepărtează de preocupările majorității copiilor ș.a. Dintre aptitudinile cele mai evidente pe care le manifestă copiii supradotați în școală sunt cele legate de înțelegerea și rezolvarea personală, originală a problemelor, înțelegerea verbală și efectuarea de raționamente complexe, motivația pentru lectură și citirea cursivă. Mulți învață să citească înainte de intrarea în școală sau reușesc să deprindă abilități lexice fără efort prea mare și într-un timp scurt de la începerea școlarizării. Studiile efectuate pe copii supradotați sunt, deseori, raportate la subiecți retardați mental când se iau în considerație și o serie de factori ce țin de personalitate. Factorii de personalitate imprimă caracteristici de ansamblu manifestărilor individuale. Dacă predomină caracteristicile pozitive, abilitățile și aptitudinile se extind asupra mai multor domenii și interesele devin tot mai profunde și variate. Dar nu în toate activitățile supradotației sunt la fel de eficienți, deoarece pot să se formeze capacități specifice pentru unul sau două domenii limitate, iar în celelalte rezultatel să fie obișnuite. Aptitudinea potențială sau C.I. ridicat asigură o performanță deosebită, dar pentru valorizare trebuie adăugată motivația și efortul voluntar ce influențează învățarea și implicarea activă în activitate. Modelele cadrelor didactice și ale părinților pot influența și ele evoluția copilului. Atunci când profesorii și învățătorii înțeleg astfel de elevi și le acordă mai multă libertate în manifestări, îi pun în fața unor

sarcini diferențiate pe măsura capacităților lor și le creează un context de stimulare a aptitudinilor se obține o evoluție spectaculoasă, dublată de un confort psihic pozitiv. Pentru a adopta un comportament adecvat față de elevii cu disponibilități superioare și pentru a ști cum să-i stimuleze, să-i trateze și să contribuie efectiv la dezvoltarea lor, dascălul trebuie să posede, pe lângă o pregătire bună în specialitate, și o formație remarcabilă de psihopedagog. Subliniind această idee, E. P. Torrance apreciază că dascălul trebuie să îndeplinească următoarele condiții : 1) să acorde respect pentru orice întrebare pusă de copii ; 2) același respect să fie acordat ideilor imaginative ; 3) să încurajeze și să sublinieze că ideile emise de copii sunt valoroase ; 4) periodic să dea copiilor exerciții practice „fără să li se spună că vor fi notați" ; 5) evaluarea să se facă în raport de cauzele și efectele succesului și insuccesului, iar la acestea noi am mai adăuga ; 6) să se creeze o atmosferă afectivă tonifiantă ; 7) să se stimuleze interesul copiilor și pentru alte domenii în care nu s-au manifestat aptitudini în mod expres, dar care au tangențe cu domeniul inițial ; 8) să găsească forme de evidențiere și popularizare a performanțelor de excepție pentru a crea satisfacții multiple.

Cei mai mulți autori apreciază că supradotații posedă un sistem nervos central superior ce le permit îndeplinirea unor sarcini complexe din care transpare abstracție intelectuală deosebită și imaginație creatoare. Aceste însușiri sunt completate de interesul pentru activitate, perseverență și motivație corespunzătoare. În această categorie pot fi incluse și acele persoane, extrem de supradotate, ce sunt denumite cu termenul de geniu. Specialiștii sunt de părere că cel mult 1‰ manifestă însușiri tipice cu o astfel de calitate. Performanțele realizate de genii sunt și ele mai mari. Dacă societatea este interesată în mod expres de performanțe, educatorul și mai ales psihologul este interesat de dezvăluirea potențialului pentru a-l putea stimula și pune în valoare. Atât potențialul supradotaților, cât și performanța se manifestă, printre altele, în aptitudinea școlară și talent la învățătură, în aptitudinea creatoare și talentul descoperirii, în aptitudinea de conducător și talentul de a-și impune voința în fața celor din jur, în aptitudinea științifică și talentul de a prognoza unele fenomene, în aptitudinea artistică și talentul de a se exprima prin simboluri, forme, modele etc., în aptitudinea tehnică și talentul inventiv, în aptitudinea motorie și talentul de sincronizare a mișcărilor, în aptitudinea verbală și talentul comunicării persuasiv-cognitive ș.a.

În ceea ce privește raportarea supradotării la sex, studiile nu sunt suficient de edificatoare ; cei mai mulți autori fac aprecieri

pe baza observațiilor curente și nu sunt inițiate experimente deosebit de riguroase care să permită absolutizări sau generalizări certe. Sub semnul acestor repere putem remarca unele constatări. Astfel, băieții au o tendință mai mare decât fetele de a se plasa la extreme, adică sunt mai mulți băieți foarte deștepți și foarte slabi. La vârsta școlară performanțele băieților sunt comparabile cu cele ale fetelor, iar la învățătură adeseori fetele se dovedesc mai bune, dar ulterior se produc oarecare deplasări în favoarea băieților. Sunt mai puține femei care primesc premii științifico-tehnice sau care ajung la calificativul de geniu. Dar pentru a fi corecți, analiza trebuie desfășurată și pe categorii de activități căci performanțele ce țin de sex diferă, în unele cazuri, de la o situație la alta. Se știe că fetele manifestă abilități și interese în planurile lingvistice, ale dexterităților manuale, ale capacităților de memorizare și retenție, iar băieții în domeniile matematicii, fizicii, atletismului, tehnicii, ale abilităților spațiale etc. Explicarea acestor situații nu trebuie făcută numai prin prisma structurilor anatomo-fiziologice, ci și prin aceea a relațiilor ocupaționale și de mentalitate social-culturală ce influențează subiectul pe tot parcursul vieții.

Unii autori au fost preocupați de faptul dacă performanțele mai deosebite din copilărie se mențin și la vârstele ulterioare sau dacă supradotații remarcați de timpuriu se pierd pe parcurs. Psihologul L. M. Terman a elaborat cel mai cuprinzător studiu longitudinal (în 5 volume apărute între anii 1925—1959) și a avut în atenție un eșantion de copii cuprins între 6 și 12 ani. Selecționarea eșantionului s-a bazat, inițial, pe aprecierea cadrelor didactice și apoi pe supunerea acestora la teste de inteligență. Aproape toți subiecții au obținut un Q.I. de 140 (unii chiar peste) și reprezentau circa 1% din populația școlară de această vârstă din statul California. În comparație cu un lot martor, ales la întâmplare, copiii supradotați au obținut performanțe superioare în diferite activități și la vârstele mature. Ei gravitau în profesiuni intelectuale, meserii calificate și în afaceri. Aceasta denotă o mai bună integrare socio-profesională și adaptare la condițiile vieții pentru cei cu disponibilități superioare care se manifestă de timpuriu. Încă din descrierile lui Francis Galton (1891) rezultă o serie de date cu privire la înfățișarea psihofizică a supradotaților și se infirmă credința populară că aceștia sunt persoane firave și bolnăvicioase, neajutorate în plan social, necomunicativi și mai puțin agreabili. Autorul respectiv îi prezintă ca pe niște „creaturi solide, viguroase și capabile". De fapt, sub raport fizic, persoanele supradotate nu prezintă, pe ansamblu, caracteristici distinctive față de ceilalți, căci ele se

plasează într-o medie a dezvoltării, dar sigur excepții sunt și de o parte și de alta. Aici amprenta mediului și a condițiilor de viață este mai evidentă.

Persoanele de excepție se situează pe curba lui Gauss la extremitatea opusă celei a subdotaților (handicapaților). Desigur se poate vorbi de o creștere a supradotației de la o generație la alta sub influențele revoluției tehnico-științifice (RTS), a creșterii imense de cunoștințe în psihosfera umană. Procesele vehiculatoare de educație sunt cunoscute din ce în ce mai mult în mediul social ca și cele ale mass-media, ceea ce amplifică penetrația cunoștințelor în societatea totală. Putem să vorbim de supradotație la toate vârstele, deoarece fenomenul la care ne-am referit mai sus reconstituie curba lui Gauss la niveluri tot mai ridicate, cel puțin în domeniile aflate sub incidența activităților tehnologice și științifice. Oricum tinerii cu rezultate remarcabile la olimpiade au pus în evidență problema supradotației, iar prin faptul că olimpiadele au caracter de ciclicitate putem considera că societatea își creează o implicație cel puțin de depistare a supradotaților și implicit de protejare relativă a acestora. Pe un plan mai larg procesul de selectare a supradotaților este în plină dezvoltare. Nu putem ignora faptul că sistemele de instruire școlară, prin programele lor (ce se modernizează mereu), creează un instrumentar de solicitare tot mai înalt care la rândul său impune selecții ale celor cu dotații mai elevate, chiar dacă educatorii nu sunt întotdeauna atenți la aceștia ci la media clasei și la cei ce se adaptează mai greu la procesul de educație și mai ales de instruire. (Totuși, în școlile de mare și puternică tradiție există clase paralele în care se face o oarecare selecție). Există și altfel de forme de dotație de excepție. Printre alții, Champellion a reușit, copil fiind, să descifreze hieroglifele egiptene considerate de savanți de renume ai timpului ca indescifrabile. Situații de acest fel sunt foarte multe... Nu putem să nu atragem atenția asupra faptului că problema supradotației este foarte complexă. L. M. Terman a publicat, în 1925, lucrarea Genetic Studies of Genius, — în care a condensat, un lot de copii selectați cu QI (cotiene intelectuale) foarte ridicate. El și-a propus să urmărească traseele biografice ale acestor copii. După 20 ani a reluat studiul pe persoanele aflate în lucrarea respectivă. Nici unul măcar din cei testați cu 20 ani înainte nu au putut fi considerați genii, chiar dacă cei mai mulți au avut trasee profesionale remarcabile. Iată și câteva exemple, aparent paradoxale: Se știe că Newton a avut rezultate slabe în activitatea universitară. Nici Einstein nu a fost un student strălucit. Nichita Stănescu, poet cu o binecuvântată artă a cuvântului,

a fost repetent în prima clasă... şi totuşi a devenit cel mai mare poet al deceniului 7 în România...

Există şi aşa-numiţi savanţi idioţi sau idioţii de geniu... Rimbard Bernard a descris pe tânărul Artur cu intelect de limită, de 8 ani, care calcula fără absolut nici un efort cât fac 6 427 × 4 232 (= 22 211 918) şi orice calcul de acest gen. Tot Rimbard Bernard a descris pe Iris, o fată de 18 ani care putea să spună cu exactitate în ce lună a anului 1998 va fi miercuri, 7 a lunii respective; putea efectua orice calcule de acest gen, inclusiv pentru ani ce au trecut. Există şi alte cazuri de acest gen. Aşa de pildă Georg Friedrich von Hardenberg, al doilea din 10 copii, a fost discret retardat mental până la vârsta de 10 ani. După o boală grea s-a schimbat, însă fără să se observe, şi a devenit scriitorul de renume Novalis. Nu puţine sunt cazurile de copii autişti care au avut astfel de transformări, uneori spectaculoase. Printre alţii Lucian Blaga a vorbit doar după 5 ani, ceea ce l-ar fi cotat ca un retard de vorbire. În 1977—1978 au fost studiaţi 5 000 copii autişti în San Diego, California. Dintre aceştia 531 aveau capacităţi cu totul remarcabile în diferite direcţii. Există precum se vede şi supradotaţi, chiar printre handicapaţi, mai precis un fel de imunitate a supradotaţiei (la handicapurile dobândite mai ales). În acest sens, Edison Thomas Alover, unul dintre cei mai remarcabili inventatori, a devenit surd la 14 ani şi a rămas astfel toată viaţa. În 1864, la 3 ani după ce a devenit surd, a terminat prima sa mare invenţie. E vorba de inventarea sistemului telegrafic duplex, prin care se pot transmite, pe aceeaşi linie, două telegrame deodată în sens invers. După 1868, Edison şi-a organizat la Boston un atelier în care a lucrat fără întrerupere. Edison a înregistrat şi brevetat 1 500 brevete de invenţii. El a fost şi un foarte talentat om de afaceri şi şi-a asigurat, cu foarte mare abilitate, venituri permanente de pe seama invenţiilor şi a banilor bine plasaţi, aşa că nu a avut dificultăţi materiale în susţinerea activităţilor legate de invenţiile sale.

Alături de problemele precocităţii supradotaţilor se pune şi problema longevităţii supradotaţiei. În genere, se consideră că spre 60 de ani are loc o mai mare resimţire a erodării inteligenţei şi a capacităţilor senzoriale (chiar mai devreme a acestora din urmă). Instalarea regresiei psihice este mai întâi lentă apoi tot mai evidentă şi accelerată. Care este stiuaţia supradotaţiei în acest cadru general? La Universitatea din Ohio, prof. Harwey C. Lehman a făcut, cu studenţii săi, o cercetare de analize biografice privind peste 1 000 personalităţi celebre. Din acest studiu a reieşit că există numeroase manifestări de rezistenţă a creativităţii şi o manifestare a ei chiar peste 70 ani. Printre alţii, Mark Twain a scris, la 71 ani lucrări valoroase, printre care „Le lege de 30 000 dolars". Pablo Picasso (1891—1973) a fost până la moarte foarte productiv (a trecut prin perioada albastră, roz, neagră, cubistă, suprarealistă, prin abstracţionism şi expresionism) a pictat în 1949 (la 59 de ani) „Porumbelul", rămas simbol al păcii, iar în 1950, o pictură murală pentru palatul UNESCO (avea 60 ani). În aceeaşi ordine de idei, Thomas Jefferson a elaborat numeroase invenţii între 70—80 ani. Benjamin Franklin, a elaborat numeroase invenţii între 70—80 ani. La 81 ani a scris lucrarea sa „Apel către Congresul American pentru abolirea sclavajului" (1790). Trebuie să amintim şi faptul că George Washington Carver a fost considerat, la 80 ani, personalitatea cea mai importantă în agricultură în sudul U.S.A... şi în aceeaşi ordine de idei, că judecătorul Holmes a avut cea mai productivă perioadă creativă la 72 ani, şi după, când a publicat opera sa celebră privind legea uzuală. În această ordine de idei Ralph Waldo Emerson a fost deosebit de productiv între 57—75 ani... Iar Iulia Hard a scris cea mai remarcabilă operă a sa la 91 ani. Ar mai fi destule exemple de acelaşi fel.

De mare importanţă pentru contextul supravieţuirii supradotaţiei a fost şi este problema dăinuirii acesteia prin generaţii. Studiile genealogice efectuate mai întâi de Galton (Hereditary Genius, 1869), apoi pe gemeni monozigoţi şi dizigoţi a avut în atenţie aceeaşi problemă. Galton a exprimat, simbolic, ideile sale printr-un indice de ereditabilitate* ($H = V_{DZ} - V_{MZ}$*), din care pentru a cunoaşte partea eredităţii se împarte valoarea H cu varianţa totală ce se exprimă prin valoarea H_{DZ}. Şi Gesell, ca şi alţi cercetători, ca Essen-Fuller (1911), Haeker şi Zeichen (1923), Diakonoff şi Luz (1923), Lauterbach (1925), Holzinger (1929) etc. au studiat caracteristicile transmisiilor ereditare în familii la genitori de copii diferiţi şi de gemeni dizigoţi (DZ) şi monozigoţi (MZ). S-au pus în evidenţă aspecte, relativ diferite, de transmisie a dotaţiei, fapt ce a dus la o împărţire a transmisiei ereditare în funcţie de însuşiri (caracteristici) fundamentale, primare sau secundare, care, în genere, nu se transmit, evident, în prima generaţie. În familia Bach, din cei 20 copii ai marelui muzician (căsătorit de două ori şi având câte 10 copii de la fiecare soţie), jumătate au avut dotaţii muzicale. Există şi cazuri în care muzicanţi de seamă, căsătoriţi (chiar) cu o muziciană nu au avut nici un copil (tot din 10) care să fi manifestat dotaţie muzicală. Cazul lui Schuman este cel la care ne-am

* V_{DZ} = ereditatea la gemeni dizigoţi (DZ), V_{MZ} = ereditatea la monozigoţi (MZ).

referit. Se presupune că în primul caz (cel al lui Bach) a fost vorba de o structură genetică muzicală dominantă, iar în al doilea caz, de una recesivă secundară.

Există studii axate pe ierarhizarea dotațiilor mai pregnante, cum ar fi cele privind inteligența (Catherina Mirris-Cox) sau pe diferite feluri de aptitudini (Kraepelin). Marile enciclopedii universale sau pe domenii efectuează adevărate colecții de date asupra personalităților de mare prestație intelectuală și științifică. Cartea recordurilor este, de asemenea, încărcată cu consemnări în această problemă. Supradotația este cea mai importantă valoare potențială socială și individuală, fapt pentru care protejarea ei devine foarte necesară.

Interesante sunt relațiile privind aspectele de creativitate la cele două sexe. Deși femeile se află într-o inferioritate semnificativă privind premiile Nobel, ele au un număr mult mai mare de premii decât bărbații în domeniul teatrului și al cinematografului, al operei chiar. Supradotația feminină este în creștere evidentă în diferite sporturi și din ce în ce mai mult în diferite profesii ; în politică, învățământ superior și cercetare, în medicină și în diferite arte, ba chiar și în înregistrarea de brevete de invenție, și în finanțe. Se consideră că multe secole femeile au fost marginalizate, îngrădindu-li-se accesul în domeniul științei și tehnicii, dar și al altor profesii. Angajarea lor masivă în timpul războaielor mondiale în locul bărbaților plecați pe front a creat (probabil) un test social de competențe al femeilor. Totuși, în perioade de depresii economice numărul femeilor ce sunt disponibilizate este mult mai mare decât al bărbaților. Efectuând un studiu complex, Fundația Johnson O'Connor a ajuns la stabilirea faptului că femeile depășesc, în zilele noastre, cu 25% potențialul creativ al bărbaților. Studiul a cuprins 712 femei. Alex P. Osborn (1965) cita în 1969 rezultate relativ similare din studiile lui N. Edwin J. MacEwan din Paterson (New Jersey) care a ținut cursuri de gândire creativă. Aceasta a găsit o superioritate de 40% potențial creativ mai înalt la femei. Chiar Osborn a găsit rezultatele asemănătoare. Mai ales fluiditatea este mai accentuată la femei. Ca argumente pentru aceste afirmații, Osborn a atras atenția asupra faptului că femeile sunt obligate de statutul și prin implicația lor familială tradițională să fie tot timpul în căutare de soluții practice pentru întreținerea statutului social al familiei, pentru întreținerea și folosirea (economisirea pe cât posibil) a bugetului disponibil, pentru organizarea unui confort estetic al locuinței și chiar pentru căutarea de cadouri plăcute și convenabile, ca preț și utilizare, etc. Prin toate acestea femeia modernă este implicată într-un continuu flux de solicitări și căutări de soluții, se află sub presiunea unui braistorming permanent (stimulator de creativitate). Harwey Lehman, de la Universitatea din Ohio, a atras atenția asupra faptului că rezultatele găsite de el în studiul mai sus amintit sunt de dată recentă și că sunt, probabil, efectul a câteva zeci de ani în care statutul social al femeilor s-a stabilizat la o cotă mai înaltă de implicație socială productivă. Mai există încă în viață primele femei dintr-un domeniu de activitate, din diferite universități și institute de cercetare, din guverne și ramuri financiare etc. Ni se par demne de luat în seamă observațiile lui G. A. Milton, prof. la Universitatea din Minnesotta, care spune că bărbații care au un indice de masculinitate mai crescut, dar și femeile aflate în aceeași situație, sunt potențial mai creativi. Mai generală este ideea că nu există performanțe semnificativ diferite între bărbați și femei în privința creativității (indiferent de calculele privind mărimea creierului). În ultimul deceniu al secolului al XX-lea P. Torrance, de la Universitatea din Minnesotta, a explicat acest fapt prin condiția de constituire a creativității pe bază de angajare, stimulare și că dotația psihică este, în foarte mare măsură, achizitivă. Așadar ne integrăm într-o creștere a creativității potențiale sociale stimulativă pentru dezvoltarea creativității individuale, cu numeroasele sale fațete ce au caracteristici ce trebuie luate în considerare și cercetate în viitorul apropiat.

Capitolul XV

FRONTIERELE TEMPORARE ALE VÂRSTELOR PSIHOLOGICE

Psihologia vârstelor a devenit un fel de coloană vertebrală pentru psihologia modernă care a încorporat, în optica sa, ideea dezvoltării, ca paradigmă, şi a început să solicite necesitatea transformării ideii de identitate într-o componentă operaţională de prim ordin. Naşterea domeniului psihologiei a fost lentă şi contorsionată, ca şi evoluţia ei, de altfel. Toate ştiinţele au relaţii cu psihologia prin faptul că inteligenţa umană le-a creat. Matematica sau filozofia, anatomia sau genetica, biologia, chimia, ştiinţele sociale, medicina cibernetica s.a. Toate s-au născut din forţele creaţiei umane. Pe măsură ce acestea au pătruns în esenţa lucrurilor şi fenomenelor, s-au stocat tot mai numeroase cunoştinţe în memoria socială prin mijloacele de învăţare şi educaţie. Astfel, s-au perpetuat prin timp, sub formă de cunoştinţe, inteligenţa umană putând să le folosească prin intermediul algoritmilor disponibili specifici. Aceştia sunt, pe de o parte, selectivi, critici, de abordare (nu numai de lucru), iar pe de altă parte, unii sunt egali ca foloase şi, prin instruirea şcolară, contribuie la constituirea unui anumit nivel cultural şi de civilizaţie a grupurilor sociale, alţii sunt inegali (legaţi de profesii şi de nivelul de competenţe al acestora). Din aceste motive, fiecare persoană are posibilităţi diferite de a folosi disponibilul de cunoştinţe stocate în nivelul personal de cultură şi de competenţe. Algoritmii şi cunoştinţele umane, dobândite în ultimele secole, au constituit o forţă de penetraţie deosebită a inteligenţei umane în cunoaşterea marelui univers. În acest context MICHEL FOUCAULT (1967) a definit omul ca expresia unei ambiguităţi (Homo duplex) ce se exprimă, pe de o parte, prin poziţia sa de făuritor al dimensiunilor lumii cunoscute şi al tuturor ştiinţelor, iar pe de altă parte ca replică în poziţia de a se posta direct în situaţia de obiect

de cercetare, cu alte cuvinte de a deveni subiect al dezvoltării cunoaşterii şi al cunoaşterii de sine. Curiozitatea omului faţă de propria sa natură şi propriile posibilităţi a însemnat, pe planul epistemologic, o sfidare generată de propria sa natură legată de eterna temă a lui „COGITO", specific omului. RENÉ DESCARTES a marcat, prin celebra sa „Dubito, ergo cogito, cogito ergo sum res cogitans", potenţialul servaj al inteligenţei umane în faţa cerinţei de a se autostudia, de a deveni obiect al gândirii.

Primul pas în istoria psihologiei şi a ştiinţelor umaniste a constat în ruperea omului, ca subiect, de zei şi de divinităţi (prin marii filozofi ai antichităţii) şi mai departe în substituirea zeilor, cărora le conferise nenumărate însuşiri umane. A urmat o ripostă ce a generat o perioadă mai dură pentru ştiinţe şi dezvoltarea lor. Abia între secolele XVI—XVIII s-au dezvoltat apetituri foarte puternice de cunoaştere, ce au dus la constituirea bazelor ştiinţelor moderne. În această etapă a început ştergerea diferenţelor dintre Cer şi Pământ (cum a spus ALEXANDRU KOYRÉ), eliberarea ştiinţei de tutela de erezii şi deschiderea spre spaţiul euclidian. În acest context au început pătrunderi semnificative ale limbajului matematic în domeniile diferitelor ştiinţe. S-a manifestat, astfel, setea de a se satisface cerinţa de precizie, implicată în forme simbolistice şi de spaţiu geometric (omogen, eliberat de orice referinţă la un loc central). Ruptura epistemologică ce s-a creat în Renaştere a generat o latentă opoziţie om-univers, constituirea opoziţiei subiect-obiect şi o latentă interdependenţă şi solidarizare a ştiinţelor, identitate şi independenţă a cunoştinţelor ce au tins spre o nouă ontologie. Acroşarea de cauzalitate a devenit liberă şi a amorsat în algoritmii gândirii umane, căutarea schimbării, a devenirii şi a dezvoltări şi a creat unificarea universului ca obiectiv. Faptul, ca atare, a avut ca efect crearea alături de universul sensibil, încărcat de calităţi, în care se trăieşte, se iubeşte şi se moare a unui alt univers, o altă lume, a cantităţii, a geometrizării reificate din ce în ce mai mult, în care este loc pentru lucruri dar nu la fel pentru om. Lumea ştiinţei şi lumea reală au început să se distanţeze. Doar praxisul uneşte aceste două lumi şi adevăruri, cum de altfel a spus DENIS HOLLIER (1972). Pe de altă parte, ANDRÉ VÉSALE (1543) a scris lucrarea „De humanis cor. poris fabrica" în care a prevăzut forma cea mai complexă a relaţiei omului cu lumea, ideea că vieţuitoarele... nu pot fi înţelese decât pornindu-se de la el însuşi (de la om) şi de la identificarea funcţionalităţilor (fabrica) ce-l caracterizează.

Acestea au fost momente şi premize ale naşterii cerinţei şi reperelor ştiinţei despre om şi despre structurile funcţionale mecaniciste (ca optică de sinteză) ale structurilor corporale ale omului.

Empirismul secolului al XVIII-lea a conturat, în mod special, ideea cauzalității exterioare și apoi a efectelor care devin cauze pentru altceva și în același timp efecte, ce acționează asupra exteriorului. Se crease ideea că știința despre om este necesară. Se intuise și ideea că știința despre om (cel ce a creat unelte și mecanisme din ce în ce mai complicate) constituie singura bază adevărată și solidă a tuturor științelor. Trebuia constituit un program al abordării și conturării științei despre om. „Cogito modern" devenise altul. D'ALEMBERT, în discursul preliminar la Enciclopedia din 1759, a efectuat un astfel de program.

Între timp, LINNÉ a integrat specia umană în seria ființelor vii pe primul loc, cel mai de seamă, iar pozitivismul a trecut definiția omului sub lumina cerințelor implicate în celebra formulare a templului de la DELPHI ; *Homo, nosce te ipsum*. S-a constituit, astfel, un fel de tentativă de a-l căuta pe ADAM (și în parte și pe EVA), dar și frontierele temporale de jos ale omului, un fel de Rubicon existențial al lui „Cogito". A început căutarea OMULUI în istorie, geografie, în criptele pământului primitor, fapt ce a creat consolidări ale unor domenii de cercetare foarte diverse. Psihologia legată de studiul senzorialității a început să-și lărgească tot mai mult capitolele interpretative și sistematizatoare, cele ale definițiilor și identificărilor de caracteristici și posibilități ale naturii umane. Și aceste căutări au generat o nouă fază de „cogito". Primele modele și profile de om prezentau o ființă adultă cu disponibilități condiționate, fie de ereditate, fie de mediu. Condiționarea aceasta a creat dispute, apoi s-a atenuat, combinând și recombinând caracteristici cauzale. S-au identificat și ordonat, sistematic, numeroase modalități specifice omului de a simți, a înțelege, a gândi, a memora, a comunica, a fi atent, apoi abilități mai pregnante (aptitudini), interese consolidându-se optica logicii ca atribut al gândirii mai cu seamă. A intrat în atenția cercetării, însă, tulburătoarea capacitate umană de a comunica și, apoi, expresivitatea implicată în semantică, semiologie, problemele gesticii și ale semnificațiilor ei de comunicare, bizarele forme de comunicare prezente în expresiile emoționale și problemele voinței și ale implicațiilor morale ale reacțiilor la care se adăugau, treptat, solicitări cerute omului de către societate, care trebuiau studiate. Toate acestea fuseseră incluse, în mare, în programul lui d'ALEMBERT. La sfârșitul secolului al XIX-lea s-a dezvoltat cerința de experimentare materializată de către W. WUNDT (1832—1920) prin înființarea primului laborator de psihologie la LEIPZIG, în 1879, fapt ce a creat psihologiei un nou statut. Problemele de fiziologie senzorială au început să aibă conotație psihologică, a început să se studieze și timpul de reacție, ca expresie a timpului subiectiv-obiectiv, omul fiind tulburat de problemele dilatării și contractării timpului individual. Laboratoarele de psihologie s-au extins repede în centrele universitare și au favorizat penetrația matematizării în psihologia timpului dar și surprinderea de factori ce produceau modificări în toate felurile de reacții umane.

Tot la sfârșitul secolului al XIX-lea s-a născut, alături de psihologia copilului și implicit a urmăririi cronologiei dezvoltării timpurii umane, psihologia pubertății și adolescenței, odată cu apariția cercetărilor lui GRANVILLE STANLEY HALL (1846—1924) din lucrarea sa „*Adolescence, in Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crim, Religion and Education*" (1904) și concomitent o mai atentă preocupare față de perioadele bătrâneții, tot printr-o lucrare a acestui activ psiholog. E vorba de un studiu intitulat „*Senescence, the last half of the life*" (1922). În fine, nu putem omite din această enumerare o altă lucrare, tot a lui S. HULL și anume „*The Chirist in the light of Psychology*" (1917).

În primele decenii ale secolului al XX-lea s-au consolidat cinci discipline psihologice. Acestea au fost : *Psihologia copilului* și latent a vârstelor, *Psihologia diferențială*, cu puternice tente de a crea tipologii și caracterologii, *Psihologia patologică*, *Psihologia experimentală* și *Psihologia artei*. La acestea s-a adăugat studiul testării inteligenței, demers efectuat de A. BINET și dr. SIMON. S-a acordat, prin testul de inteligență alcătuit de cei doi (în 1905, 1908 și 1911), o formă de raliere între psihologia copilului și psihodiagnoza inteligenței (prin conturarea conceptelor de vârstă mentală raportată la vârsta cronologică...) și relațiile calculabile dintre aceste două valori.

În acest context a început o febrilă dezvoltare a testelor, fapt ce a stimulat cercetarea omului concret și a făcut întâi liaje între psihologia copilului și a adolescentului prin căutarea continuității, dar a diversificat, în același timp, căutările de caracteristici psihice spre a fi diagnosticate. Problema prognozei, pe baza datelor unei probleme, se născuseră deja în mentalitatea cercetării. Omul încerca să stăpânească timpul...

Prin 1924—1925 au apărut lucrări sumare colectate de PAUL KAGAN, iar GUSTAW THEODOR FECHNER (1801—1887) profesor la Universitatea din Leipzig, a pus în evidență, după 1840, „principiul plăcerii (care va fi preluat mai târziu de S. FREUD). L-a considerat esențial pentru viața spirituală. Ideea creșterii senzației cu logaritmul excitației conturată de astronomul P.S. de Laplace ($y=K\ 10g\ x+h$) a fost regăsită de Fechner în cercetările

sale privind senzațiile. Legea s-a numit „legea WEBER-FECHNER. Aceasta a fost preluată de esteticieni ca fiind de primă importanță pentru „estetica de jos". Emoția estetică, fiind considerată de FECHNER ca expresia cea mai importantă spirituală, a conferit esteticii înțelegerea impresivității deosebite a senzațiilor și percepțiilor estetice. FECHNER este, ca atare, considerat creatorul esteticii experimentale. Cercetările evocate în această idee sunt din 1876. Ele constituie, însă, mai mult o primă manifestare a psihologiei artei, fapt pe care-l considerăm mai corect în Anglia și de E.P. DUTTON, în New-York, cu tema Today and Tomorow în care se făceau analize ale dezvoltării viitoare a științei de către unele personalități ale vremii, ca J.B.S. HALDANE, LEE VERMON, BONAMY DOBRÉE, R.McNAIR WILSON, GILBERT RUSSEL, JOHN RODKER. Cam în același timp, GASTON BERGER a fondat grupul PERSPECTIVES, iar BERNARD de JOUVENEL a condus grupul FUTURIBLES. În Anglia, consiliul de cercetare a științelor sociale a organizat un centru de cercetare a următorilor 30 ani, iar în U.S.A. s-a constituit academia de arte și științe care a creat fundația anului 2000. Institutul Hudson, dirijat de HERMAN KAHN, și-a consacrat o mare parte din activitate acestor probleme. În acest context a apărut consistenta lucrare a lui HERMAN KAHN și ANTONY J. WIENER ; *„L'an 2000, le monde qui se fait"*, la care a colaborat și ROBERT LAFFONT și DANIEL BELL. Important este faptul că sub presiunea acestor preocupări s-a născut ideea dezvoltării vieții științifice, tehnologiilor, artei sub interogația viitorului apropiat conturat predictiv cu anumite dimensiuni și că anul 2000 a devenit an de referințe pentru viitorul relativ apropiat. Prognozele ce s-au făcut au depășit doar cu 50—100 de ani reperul 2000. A apărut necesitatea de a se studia metoda, și proiecția tip, ca și rolul tendințelor din prezent, al tensiunii acestora etc., pentru a se face prognoze explicite. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, s-au înmulțit lucrările și meditațiile privind viitorul. EDWARD CORNISH a lansat conotația de „Descoperire a viitorului". S-au făcut prognoze optimiste. JOY FORRESTER este considerat, în această privință, părintele modelelor de aur globale, dar și prognoze pesimiste ; ROBERT VACCA, în The coming darh Age, sau G. BREYTRAY TAYLOR, în How to avoid the Future. Fără îndoială, Clubul de la Roma a fost printre cele mai cunoscute (și încă este), dar și alte grupări și autori ca lucrările și viziunile lui H.G. WELLS sau ALDOUS HUXLEY ori G. ORWELL sau A. TOFFLER etc.

În ROMÂNIA a avut loc, la București, un congres de Viitorologie în deceniul 70 și a apărut, apoi, revista PROGNOZE

Pentru Psihologie mai consistentă a fost o lucrare apărută sub coordonarea lui P. FRAISSE ; Psychologie de demaine, în care s-au publicat analize și supopoziții privind viitorul psihologiei moderne (în 1985). Referirile s-au făcut la viitorul tematic al psihologiei privit de o seamă de psihologi moderni. Nu cu mulți ani în urmă, se afirmase că psihologia seamănă cu o persoană care venind acasă, seara, și-a pierdut cheile de la biroul de acasă, în curte, și le caută în casă pentru că e mai multă lumină. Se făceau referiri la experimentele de laborator și la datele colectate prin teste psihologice.

Din lucrarea coordonată de P. FRAISSE dăm în continuare opiniile autorilor în tabelul de mai jos.

Toate studiile, la care ne-am referit, au în vizor viitorul apropiat și o subliniere a tendințelor mai puternice de interes și de studiu a problemelor ce se impuneau în viața științifică, în care om, în genere, este din ce în ce mai mult — altul. Concret privind acest proces disponibilitățile creative individuale au crescut și creativitatea potențială socială, de asemenea. Mentalitatea omului modern, subiect al psihologiei, este mai încărcată de posibil, acceptabil, receptibil... planul de acceptanță și pragurile acestuia sunt în plină schimbare ca și pragurile de aspirații. S-a modificat și se modifică piramida profesiilor, prestigiul și ierarhiile aportului lor, nivelul de competență solicitat. Toate profesiile vor tinde spre grade de intelectualizare și competențe tot mai mari, chiar dacă pe plan individual poate să se mențină legea lui PETER (LAWRANCE) care consideră că... omul tinde spre maximum de incocmpetență...

A crescut, însă, și agresivitatea, cantitatea de stressuri din viața curentă, conduitele nonconformiste, gradul de poluare, corupție, din viața oficială. Consecințele acestor din urmă schimbări vor avea efecte de reflux, de lărgire a domeniului psihopatiilor.

Au loc extrapolări ale limbajului științific și se fac numeroase feluri de clasificări noi, semnificative (concepte umbrele, concepte cheie, concepte de lucru, concomitent cu o explozie de definiții a diferitelor concepte (în psihologie fenomenul este ceva mai pronunțat decât în alte domenii din cauza școlilor psihologice numeroase care au construit concepte specifice). Acestea, mai ales cele freudiste au penetrat în lumea intelectualilor cu sensurile lor aproximative. Se produc uriașe condensări de cunoștințe și o simbolizare tot mai înaltă și intensivă a acestora. Toate acestea pun în evidență sistematizări ce se vor intensifica. Concomitent, se dezvoltă dome-

Psihologie de demaine

P.U.F. 1985

P. FRAISSE	MAURICE REUCHELIN	PIERRE OLERON	MARC RICHELLE
Pour L'Unité dans la diversité (Pentru unități în diversitate)	Croisée de chemins (Răscruci)	Demaine une psychologie pourtous (Mâine o psihologie pentru toți)	Creintes et esperances (Temeri și speranțe)
— Consideră că în viitor se vor dezvolta : • PSIHOLOGIA EXPERIMENTALĂ (care a creat deja o aură în jurul psihologiei) ; • PSIHOLOGIA COGNITIVISTĂ care concură cu NEUROMORFOFIZIOLOGIA în contextul folosirii computerelor în viața curentă : vor realiza mari schimbări ale acesteia. De asemenea, se vor dezvolta mult problemele PERSONALITĂȚII sub cerințele vietii sociale si profesionale (O.S.P. si S.P.) și TEHNICILE PSIHODIAGNOSTICE SI PSIHOTERAPEUTICE	— Consideră că se va dezvolta PSIHOLOGIA CONCRETISTĂ și PSIHOLOGIA CLINICĂ ; — Nivelul neuronal și cel al PERSONALITĂȚII (inclusiv INTEGRONII) ; Puncte slabe ale psihologiei : — LIPSA DE ABORDARE A PROBLEMELOR DE PERSONALITATE • REDUCȚIONISM sub diferite forme • FRAGILITĂȚI și CONFUZII și • TENDINTA DE A IGNORA DIFERENȚELE INDIVIDUALE. Se vor căuta remedii la acestea	S-au conturat tendințe și rupturi epistemologice în psihologia modernă (experții, cercetătorii și practicienii le alimentează în PSIHOLOGIA VÂRSTELOR, în TEMPERAMENTE și în CARACTERE) ; Psihologia a pătruns și în „ridurile vieții sociale". În SUA 82% din populație consultă psihologii ; Se vor dezvolta Psihologia COGNITIVĂ, Psihologia EXPERIMENTALĂ și vor trece pe prim plan Problemele SCHIMBĂRII. Dezvoltarea seculară a omului expresie a schimbării. Limbajul psihologic a pătruns în viața socială	Se vor dezvolta, mai ales, PSIHOLOGIA COGNITIVISTĂ. PSIHOLOGIA EXPERIMENTALĂ a progresat foarte mult prin I.P. Pavlov, S. Freud, G. Watson, K.Z. Lorenz, J. Piaget și B.F. Skinner. S-au conturat curente și modele psihice. Opoziția dintre ele a fost mare. Există tendințe de apropiere. Conotații exacerbate ; ecranul interpretărilor este sărac. Tematica variabilității a fost neglijată. În schimb, a crescut INTERDISCIPLINARITATEA. PSIHOTERAPIILE critică REDUCȚIONISMUL

Red. P. Fraisse

Psichologie de demaine

P.U.F. 1985

JEROME BRUNER	FRANCOIS BRESSON	JOSEPH NUTTIN	FRANCOIS LE NY
From disposition tu contest De la disponibilitate la contestare	La psychologie cognitive demain peutetre Mâine poate psihologia cognitivistă	Futur de la motivationet et motivation du futur (Viitorul motivației și motivația viitorului)	Psichologie cognitiviste et psychologie de L'affectivite (Psihologia cognitivistă și psihologia afectivității)
— Pledează pentru dezvoltarea PSIHOLOGIEI COGNITIVISTE. Oamenii vor deveni sclavii sau stăpânii computerelor. Solicitarea maximă ar fi spre PSIHOLOGIA DIFERENȚIALĂ. Ca probleme, sunt de prim plan. STRATEGIILE DE ÎNVĂȚARE, selectivitatea lor. Există conduite dobândite cu și fără necesitate de corectare. Aceste delimitări trebuie adâncite.	Pe prim plan se află Psihologia COGNITIVISTĂ dar și INEGALITATEA FUNCȚIONALĂ A CELOR DOUĂ EMISFERE CEREBRALE. Se actualizează tot mai mult PSIHOLOGIA DIAGNOSTICĂ : lucrările lui RORSCHACH ale lui J.S. Crubes, J. Randiff sau A. Culiolli.	Centrarea pe problemele MOTIVAȚIEI în satisfacerea trebuințelor, dorințelor, motivațiilor. Se va face o pătrundere a COGNITIVISMULUI în problemele motivației. Motivația va fi mai mult studiată și în științele umaniste nu numai în psihologie. De asemenea, în structurile evolutive ale psihismului uman.	Psihologia COGNITIVISTĂ și Psihologia afectivității devin din ce în ce mai mult de mare actualitate. Psihologii de laborator angajează situații artificiale și nu frecvente, reale, fapt ce creează un viitor vid. E necesară o schimbare totală. COGNITIVISMUL și AFECTIVITATEA acționează motivația. Relația cu cognița e complexă, implică în constientul și constiința, relații ce nu sunt destul studiate.

nii noi (cronobiologia, teoriile energetiste psihice etc. Acest fapt creează responsabilități noi pentru știință în ansamblu și pentru fiecare din ele, în particular. Responsabilitatea recuperatorie a psihologiei (prin tehnici psihoterapeutice) este în creștere, dar și implicare de raționamente explicite clare, pentru ele. Există o uriașă cantitate de cunoștințe științifice și ipoteze și o și mai mare cantitate de brevete de invenție încă nefolosite ca și cadre foarte largi potențiale de dezvoltare a diferitelor științe ca biofizica, ingineria genetică biologia nucleară, ingineria medicală, toate legate în mare măsură de cibernetică și de informatică. Unele direcții noi din medicină oferă psihologiei domenii noi de cercetare. Există numeroase cercetări și progrese în domeniul studierii hormonilor și a efectelor acestora. Parotinul este, deja, folosit în încetinirea bătrâneții, se studiază hormoni noi de creștere ce se vor asocia ca măsuri de îmbunătățire, cu metode noi de educație mai eficiente și elastice. Tematica oboselii și a controlului ei, dar și controlul orelor de somn vor crește. Există cercetări legate de vise, de învățarea în somn care în viitor se vor alege de către subiect și se vor planifica (KASUHITO ATSUMI). Se vor dezvolta foarte mult proteze de tot felul inclusiv pentru handicapurile existente azi și compensarea lor va deveni activă. Se vor folosi fecundații artificiale și contraceptive orale. Toate acestea solicită suporturi morale și psihice. A început să se folosească înghețarea corpului uman pentru conservare până la data apariției posibilităților de vindecare a bolilor, azi încă incurabile. Sida este în termen de a fi stăpânită și eradicată în mai puțin de 10 ani. Au început să fie înlocuite organele bolnave grav cu aparate miniaturizate foarte complexe ce se vor introduce în corp. Psihologia va găsi metode de eliminare a sentimentelor de panică și de inferiorizare, legate de aceste situații. Există și studii intensive de preparare de substanțe stimulative pentru activitatea intelectuală și pentru aceea a creativității ce se vor folosi, probabil, separat sau concomitent contracarând metodele de stimulare a grupurilor creative și amplificând semnificativ rezultatele (înlocuirea metodei sinectice și a brainstormingului etc.). Toate acestea vor face ca omul să poată atinge vârsta de 150 ani cu deplină vigoare a sănătății și a conservării sănătății în viitorul ceva mai îndepărtat (anii 2200—2300. Se vor modifica, în continuare, durata etapelor de dezvoltare și tabloul vârstelor, vor deveni mai evidente procesele de precocizare alături de cele de longevizare a vieții. Există numeroase cercetări ce au în atenție revigorarea memoriei, alături de un computer de buzunar cu foarte numeroase programe hard. Se va îmbunătăți capacitatea atenției și

funcționalitatea ei. Se vor face, în continuare, transplanturi de creiere, astăzi încă nereușite (făcute pe câini). Se vor lua măsuri de depoluare a vieții curente privind zgomotul, aglomerațiile, accidentele rutiere. Roboții vor prelua treptat toate activitățile fizice de efort fizic important. Se vor dezvolta loisiruri noi printre care și cele de intrare în spațiul virtual creat de computere. Există la ora actuală unele centre ce se ocupă de această problemă și reconstituie, cu ajutorul computerelor, orașe și clădiri vechi cu structurile lor complexe, implicând în viața acestora personalități de seamă reconstituite și ele cu ajutorul computerului. Se poate intra în spațiile virtuale cu ajutorul unui cip. În toate formele de progres există însă și potențiale pericole, mai ales în primele faze de folosire a ceea ce este nou. Chiar în legătură cu intrarea în spațiul virtual, care permite întâlnirea cu persoane demult dispărute și implicații în zone geografice extraordinare etc., există pericolul ca omul să nu mai vrea să iasă din acele spații virtuale.

Predicția este implicată și în psihologia vârstelor. Din acest punct de vedere, în legătură cu legile probabilității, predicția este cu atât de mai scurtă durată cu cât procesul de dezvoltare este mai accelerat (copii în primii 4 ani), cu cât vârstele în cauză au o mai mare fragilitate (pubertatea adolescența și bătrânețea) și cu cât ritmul de RTS (revoluție tehnico-științifică) este mai accelerat. Aceasta din cauză că, în astfel de situații, are loc o mai intensă bombardare a dezvoltării psihice cu situații stimulative și angajare a proceselor de adaptare cu mai mare amplitudine. Pledoaria pentru dezvoltarea seculară a omului este predictibilă ca de mare potențialitate, dar dependentă de foarte numeroși factori, inclusiv de risc. Afară de aceasta, în psihologie se folosește pe de o parte predicția statistică, iar pe de altă parte predicția clinică, ambele fiind dependente de diferiți factori.

Porțile cunoașterii se deschid tot mai mult și tot mai larg și în spatele lor apare un alt mod de a trăi, de a înțelege, de a acționa, de a iubi și de a visa. Scenariul vieții, peste o jumătate de secol, va fi al unui om mai complex, pentru care cancerul nu va mai fi de mult o problemă, iar problemele SIDEI vor fi, de asemenea, rezolvate. Poate vor apărea boli ale spațiului interplanetar... pentru că omul acelui viitor va trăi călătoriile spațiale ca un agrement personal și va avea visuri pentru o viață mai bună și mai bogată. Vor apare aspirații ce par azi doar ale imaginarului. Poate că atunci omul se va implica mai mult în ceea ce a conturat R. ETTINGER, în 1950. Atunci a apărut lucrarea sa „The prospect of imortality".

ÎN LOC DE CONCLUZII

În finalul acestor considerații se pun numeroase probleme. Prima dintre ele, legitimă și severă, se referă la faptul dacă se cunoaște oare mai bine pe sine omul zilelor noastre după atâtea eforturi de studii și cercetări. Au trecut peste 100 de ani de cercetare intensă experimentală a psihismului uman în mod riguros prin probe multiple de laborator și prin probe ce incită comportamente măsurabile. Cunoașterea de sine are un sens mai profund decât cunoașterea în genere sau specializată fie chiar a conjuncturilor astrale, sau a aliajelor celor mai sofisticate de metale ori substanțe. Oricum, un decalaj foarte mare între cunoașterea de sine și cunoașterea lumii materiale și a legităților ei poate face monstruoasă starea existențială a omului. V. Pavelcu a pledat pe bună dreptate pentru o invitație la cunoașterea de sine [165], considerând că prin aceasta se poate depăși impasul creat de anxietatea și neliniștea existențială. De altfel, ideea de multilateralitate, pe care o vehiculăm în programele noastre privind obiectivele de cercetare, pledează pentru acest echilibru de cunoaștere. Răspunzând la întrebarea de mai sus noi am spune *da*, omul zilelor noastre își cunoaște mai bine, mai pragmatic și își planifică viitorul. Cercetările psihologice au surprins complexitatea omului, detaliind noi interogații legate de omul viitorului și viitorul omului. Această vastă problemă ne reîntoarce la domeniile filozofiei, ale ideologiei și politicii într-un cerc de replici ce se cer mereu reluate.

Nu se poate tăgădui faptul că omul a creat un univers propriu în care trăiește, univers traversat de pași importanți în realizarea unei vieți civilizate. Totuși, întrebarea pusă mai sus rămâne, atâta vreme cât mai există pericole de războaie distrugătoare de proporții, terorisme, genocid, exploatare cruntă etc. Reformulând-o, am putea să ne întrebăm dacă natura umană s-a schimbat destul încât să poată fi considerată de real progres. Noi ne-am referit în această lucrare la două realități mai semnificative pentru ideea schimbării. Pe de-o parte, manifestările de precocitate a dezvoltării psihice la copiii de vârste mici și mari, dar mai ales la puberi și adolescenți, și pe de alta, la creșterea duratei medii a vieții neerodate de regresii penibile. La acestea s-ar putea adăuga creșterea conștientizării umanității privind cerințele de modificare ale calității vieții. Există noi forme de aspirații spre cultură și spre fericire ale oamenilor. Acestea sunt modificări de mentalitate. Aflat la răscrucea trecerii spre secolul douăzeci și unu, *homo sapiens* cugetă, e neliniștit și visează o lume mai bună, mai civilizată, mai sigură, mai puțin zbuciumată și sfâșiată de blocuri militare, agresiuni, mizerie și inegalitate socială, nerespectarea legilor, nedreptăți și instabilitate a valorilor. Așadar, *homo sapiens* a început să cugete nu la propria sa existență în spiritul dictonului cartezian *cogito ergo sum res cogitans*, ci cugetă la destinul omenirii mai înainte de toate, destin de care este dependent destinul său. Cercetarea modernă înregistrează dimensiunile acestei mari interogații, ce traversează întreaga psihologie a vârstelor...

În ceea ce privește lucrarea de față, eforturile de a face sintezele pe care le cuprinde materialul foarte vast la care se referă a avut ca suport foarte mulți ani de cercetare sistematică, în care au fost angajați adesea și studenți — și poate experiența personală efectuată zi de zi asupra copiilor și în câteva școli precum și în diverse biblioteci ale universităților din România și din străinătate.

BIBLIOGRAFIE

1. Ajuriaguerra, J., Auzias M., Denner A., *Scrisul copilului (2 vol.)*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1980.
2. Allport, G. W., *Pattern and Growth in Personality. Structure et developpement de la personalité*, Delachaux, Neuchâtel et Niestlé, 1970.
3. Alvin, F., *Deliquance infantile et jouvenile du point du vue psyhanalitique*. În : „Revue intern. de Criminologie et Polytechnique", nr. 4. 1961.
4. Bagdazar, Florica, *Aspecte neuro-psiho-fiziologice în deprinderea scrierii*. În : „Revista de psihologie", nr. 1/1964.
5. Baiev, B. F., *K vintrenie reci u detei descolonogo vozrsta*. În : „Dokladi Akademii Pedagoghiceskih Nauk R.S.F.S.R.", nr. 3, 1960.
6. Bateson, G., *Vers une écologie de l'ésprit*, Paris, Le Seuil, 1977.
7. Bayley, N. and Oden, M. H., *The Maintenance of Intellectual Ability in Gifted Adults*, „J. Geront", 222, 10, 1955.
8. Bădina, Ovidiu şi Mahler, Fred, *Funcţii şi tendinţe ale familiei contemporane*. În volumul „Tineretul şi familia", Editura politică, 1970.
9. Becker, Ernest, *The Denial of Death*, London, The Free Press, Collier Mcmillan Publishing, 1975.
10. Bejan, Alexandru, *Tânăra salariată şi unele aspecte ale vieţii ei de familie*. În : „Tineretul azi". Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Bucureşti, 1969.
11. Bejat, M. şi Popescu Neveanu, P., *Unele particularităţi ale dezvoltării percepţiei raporturilor de mărime*. În : „Revista de psihologie", nr. 3, 1957.
12. Bell, R. Q., *Stimulus Control of Parents of Caretaker Behaviorism by Offshring*, „Developmental Psychology", vol. 4, 1971, p. 63—72.
13. Beraru, Ion, *Cunoaşterea şi cultivarea aptitudinilor matematice la elevii de vârstă şcolară mică şi mijlocie*. În : Studii de psihologie şcolară". Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică (red. Zörgö B. şi Radu I.), 1979.
14. Berendes, J., *Einfühlung in die Sprachheilkunde*, Berlin, ed. 6, 1962.
15. Bergler, R., *Die Konstanz von Sozialstereotypen in verschidenen Lebensaltern*, Vita Umana, 2, 1959.
16. Berge, André, *Education familiale*, Paris, P.U.F., 1945.
17. Biberi, I., *Visul şi structurile subconştientului*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1970.
18. Binet, A., *L'étude expèrimentale de l'intelligence*, Paris, Flammarion, 1922.
19. Birren, E. James, *The Psychology of Aging*. New-Jersey, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1964.
20. Bloom, B. S., *Stability and Change in Haman Caracteristics*, New-York, Wolley and Sons, 1965.
21. Bogdan, T., *Probleme de psihologie judiciară*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1973.
22. Boring, E. C., *A New Ambiguous Figure*, „Amer. J. Psychol.", 1930, 42.
23. Botwinick, J. F., J. S. Robbin and J. F. Beinley, *Reorganisation of Perception with Age*, „J. Geront", 14, 1959.
24. Botwinick, J. F. and Robbin J. S., *Modulation of Speed of Response with Age*, „J. Genetic Psycholog.", 1959, 95.
25. Bratu, Bianca, *Literatura şi educaţia estetică a preadolescentului*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1970.
26. Brânzei, P., Scripcaru, Gh., Pirozynski, T., *Compottamentul aberant în relaţiile cu mediul*. Iaşi, Editura Junimea, 1970.
27. Bromley, D. B., Sorne, *Experimental Tests of the Effect of Age on Creative Intellectual Out-put*, „J. Geront", 1956, 11.
28. Bromley, D. B., *The Psychology of Human*, Ageing-Canada, Books, C. Nichollso and Co. Ltd., 1974.
29. Brown, Rand, Ford, M., *Adress in American English J. Abnormal Soc. Psychol.*, 62, 1961.
30. Brühl, O. L., *L'adaptation à l'école maternalle. Enfance*, nr. 1, 1956.
31. Bühler, Ch., *The Courve of Life as Studies in Biographics*. În : „Journal of Applied Psychology", 19, 1935.
32. Burstin, N. C., *L'eveil sexuel du debut de l'adolescence*. În : „Enfance", număr special consacrat adolescenţei, 1958.
33. Cain, L. D., Jr., *Life Course and Social Structure*. În : *R. Fares* (ed.), Handbook of Modern Sociology, Chicago, Rand McNally, 1964.
34. Calavrezo, C., *Metode şi procedee pentru corectarea disgrafiei şi dislexiei*. În *Tulburările limbajului scris*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică 1967.
35. Cameron, J., Livson, N. and Bayley, N., *Infant Vocalizations and Their Relationship to Mature Intelligence*. În : Science, 1967.
36. Carmichael, L., *Manuel de psychologie de l'enfant* (tr. fr.). Paris, P.U.F., 1952 (3 volume) orig., 1946.

37. Casatchin, N. I., *Dezvoltarea activității nervoase superioare la sugar*, București, Editura de stat pentru literatură științifică, 1953.
38. Cazacu, Tatiana Slama, *Cazurile oblice în evoluția limbajului copilului*. În : „Studii și cercetări lingvistice", nr. 7, 1961.
39. Cazacu, Tatiana Slama, *Dialogul la copii*, București, Editura Academiei R.S.R., 1957.
40. Cazangiu, Alex., *Orientarea școlară și profesională*, București, Editura Universității din București, 1976.
41. Ceaușu, V., *Imaginea despre sine și rolul ei în adaptarea profesională*. În materialele Colocviului Național de Psihologie, mai, 1979.
42. Chapanis, A., *Relationship Between Age, Vizual Acuity and Color Vision*, Human Biology, 1950, 22.
43. Chateau, J., *L'enfant et le jeu*, Paris, Edition de Scarabée, 1950.
44. Chepes, Ch., Emanoil Drob, Popescu M., *Integrarea profesională*, București, Editura politică, 1967.
45. Chircev, A., Dăscălescu, R., Salade, R., (coord.), *Opțiuni școlare și pregătirea pentru muncă*, București, Editura didactică și pedagogică, 1976.
46. Chircev, A., Salade, D. (coord.), *Orientare școlară și preorientare profesională* (Îndrumător), București, Editura didactică și pedagogică, 1976.
47. Chomsky, N., *A Review of Verbal Behavior*. În : B. F. Skinner, Language, 1959, 35.
48. Choron, Jacques, *Modern Man and Mortality*, New-York, The Macmillan, Comp., 1964.
49. Cohén, David, *L'ignorance : un sujet sur lequel nous ne savons pas grande chose*. În : „Psychologie", iulie 1979, nr. 117.
50. Conrad, H. S., *General information intelligence and the declin of intelligence*, „J. Applied Psychology", 1950, 14.
51. Constantinescu-Stoleriu, Paula, *Aspecte psihopedagogice ale însușirii cunoștințelor de algebră în școala de 8 ani*. În : „Revista de psihologie", nr. 3, 1961.
52. Courtanay, B., Cazden, *Some Implications of Research on Lanquage Development for Preschool Education*. În : *Early Education Current Theory Research and Practice (coord. R. Hess and R. Bear)* Chicago Aldano Publishing, 1967.
53. Crețu, T., *Elemente de gândire tehnică în rezultatele unor activități plonierești*. În : „Revista de pedagogie", nr. 7, 1968.
54. Crites, J. O., *Career Maturity Investigory*, Monterey Calif., Mc. Graw Hill, 1973.
55. Critchley, Macdonald, *The Dyslexic Child*, William Heinemann Medical Limited, London, 1972.
56. Damaschin, D., *Interpretări și soluții la psihologia învățării la oligofrenii calculatori*. În : Studii de psihologie, Ed. Univ. București, 1969.
57. Danzinger, K., *Interpersonal Communication ;* Syracuse University, New-York, Toronto, Oxford, Sydney, Paris, Braumschweig, Pergamont, International Library, 1976.
58. Dateulescu, P., *Metode și izvoare actuale ale cercetării tineretului*. În : „Tineretul azi", Colecția studii și sinteze 1, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, 1969.
59. Debesse, M., *L'adolescence est-elle une crise ?* În : „Enfance", nr. 4—5, 1950.
60. Demetrescu, R., *Particularități ale formării și dezvoltării unor noțiuni de teorie literară, la elevii de școală medie*. În : „Revista de psihologie", nr. 4/1963.
61. Detterborn, Harry și Hans, H. Fröhlich, *Psychologische Probleme der Täterpersönlichkeit*", Berlin, 1974.
62. Douvan, E. and Adelson, J., *The Adolescence Experience*, New York, Willey, 1966.
63. Dragomirescu, V., *Psihosociologia comportamentului deviant*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1976.
64. Drăgan, Ion, *Sociologie, dezvoltare și practică socială*, București, Editura Academiei, 1969.
65. Drimmer, A., *Le langage du corp*, „Psychologie", 39, 1973.
66. Droller, H., *Falls Among Eaderly People Living at Home*, „Geriatrics", 1955, 10.
67. Durkheim, E., *Regulile metodei sociologice*, București, Editura științifică, 1974.
68. Ey, H., Bernard P., Brisset, Ch., *Manuel de Psychiatrie*, Paris, Masson et Eds., 1974.
69. Erikson, Erik H., *Identity and Life Cycle*. Selected Paper. Psycholog Issues Monographie, 1, 1959, vezi și Erikson E. H., Childhood and Society, ed. II, New-York, Norton, 1963.
70. Ekman, P., and Friesen, W., *Nonverbal Behavior* (red. Slien J. M.). Research in Psychoteraphy, vol. III. Washington D.C. American Psych. A Association 1358.
71. Faure, Edgar, *A învăța să fii*, București, Editura didactică și pedagogică, 1974.
72. Ferdinand, N. Theodore, *On Obsolence of Scientists and Engineers*, New Jersey. Princenton, 54, 1, 1966.
73. Festinger, Leon, *Cognitive Disonance in Frontiers of Psychological Research* (red.). St. Cooper-Schnith, San Francisco and London. W. H. Freeman and Co., 1962.
74. Fichot, Anne-Marie, *L'enfant dyslexique. Les troubles du langage écrit dans la vie sociale et familiale*, Collection „Mesope", Bibliotheque de l'Action Sociale, Editions Privat, Cohors, 1967.

75. Filimon, V., *Specificul pregătirii pentru muncă a copilului.* În : Învățământul preșcolar" (supliment trimestrial al revistei de pedagogie, an III, nr. 4/1972).
76. Foulds, G. A. and Raven, J. K., *Normal Changes in the Mental Abilities of Adult as Age Advantage.* J. Ment. Sc. 1984, 94.
77. Fourastié, Jean. *Les 40 000 heures de travail d'une vie.* Bibliothéque Med. Danoël Couther 1965, ed. II, 1972.
78. Frinkel, Else, *Studies in Biographical Psychology. Charactere and Personality,* 5, 1936.
79. Freud, S., *Cinq leçon sur la psychanalyse,* Paris, Payot, 1921.
80. Gall Le André, *Les insucces scolaires,* Paris, P.U.F., 1963.
81. Gârbea, St., Pitiș, M., *Patologia vocală,* București, Editura didactică și pedagogică, 1978.
82. Georgiade, G., *Psihologia gândirii copilului,* București, Ed. Soc. de filozofie, 1934.
83. Gesell, A., Thompson, H., Amatruda, C., *The Psychology of Early growth,* New-York, Macmillan, 1938.
84. Gesell, A., Frances, Ilg., *L'enfant de 5 à 10 ans,* Paris, P.U.F., 1953.
85. Gesell, A., Ilg Frances, *Infant and Child.* În : The Culture of Today, Paris, P.U.F., 1949.
86. Getzels, J. W. și Jackson, P. W., *Creativity and Intelligence,* Exploration with gifted students, N. Y. Willey, 1962.
87. Ghivirigă, Mihai, *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale,* București, Editura didactică și pedagogică, 1976.
88. Gilly, M., *Representation de l'élève par le maître à l'école primaire.* În : „Cahiers de psychologie", nr. 3—4, 1972.
89. Gârboveanu, M., *Rolul imaginației în cadrul activităților intelectuale.* Culegere Met. Educația intelectuală a copiilor. Rev. de Pedagogie, 1975.
90. Golu, M., Verza, E., *Considerații metodologice în legătură cu fenomenul lateralității și influența lui asupra dezvoltării limbajului.* În : Analele Universității, București, „Psihologie", 1970.
91. Golu, P., Golu, M., Verza, E., Voinea, M., *Aspecte sociopsihologice și pedagogice ale integrării profesionale a tineretului industrial.* În : „Lupta de clasă", nr. 10/1970.
92. Golu, P., Mitrofan, N., *Gândirea fizică și posibilitățile formării ei în procesul învățării.* În : „Analele Univ. București, Seria Psihologie", 1970.
93. Gonnet, C., *Les écoliers inadaptés,* Paris, PUF, 1968.
94. Guardini, J. P., *Lebensalter,* Würzburg, 1959.
95. Guilford, J. P., *The Nature of Human Intelligence,* McGrow Hill Book Company, New York, St. Louis, San Francisco, London, Sydney, 1967.
96. Guțu, M., *Logopedia* (vol. I), Tipogr. Univ. Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 1975.

97. Hall, T. Douglas, *Careers in Organisation Goodyears Publishing* comp. Inc. Pacific Palisade California, 1976.
98. Hall, Douglas, T., B. Schneider and H. Nygren, *Personal factors in organizational Identification,* „Adm. Sci. Quartely", 15, 1970.
99. Harcév, G., *Brank in semin v U.R.S.S.* (Opîti ratiologhiceskogo isledovania), Moskva, 1964.
100. Hawell, V., *Senile Deterioration of the Central Nervous System,* Brit., Med., J. 1949, 1.
101. Horner, Matina, *Toward Understanding of Achievement Related Conflicts in Women.* În : „Journal of Social Issues", 28, 1972.
102. Hubert, R., *La croissance mentale,* Paris, PUF, 1949.
103. Hull, R. Edward, *The Silent Language,* New York, Fawcett, 1959.
104. Hvatțev, M. E., *Logopediceskaia rabota s detmi doskolnogo vozrasta,* M. Ucipedghiz, 1961.
105. Inhelder, B., *Le diagnostic du raisonnement ches les débiles mentaux,* Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 1969.
106. Iosif, Gh., Ene, P., *Unele considerații privind pregătirea profesională a operatorilor din producția automatizată.* În materialele Colocviului Național de Psihologie, mai, 1979.
107. Ionescu, G., *Psihosomatica,* București, Editura științifică și enciclopedică, 1975.
108. Jaide, W., *Die Junge Arbeiterin :* G. Wurt zbacher, München, 1958.
109. James, H. B., *The Relation of Human Health to Age, Place and Time* (in Birren), 1954.
110. Kelly, G., *The Psychology of Personal Constructs* (2 vol.), N. York, 1955.
111. Klein, M., *La psychanalyse des enfants,* Paris, PUF, 1959.
112. Marinescu, Gh., Kreindler, A., *Les réflexes conditionnels,* Paris, Alcan, 1935.
113. Koga, Y. și Morant, G. M., *On the Degree of Association Between Reaction Times in the Case of Different Senses* — Biometrika, 1923, 15.
114. Kohlberg, L., *The Child as a Moral Philosopher-Psychology Today,* februarie, 1960.
115. Kreindler, A. și Fradis, A., *Afazia,* București, Editura Academiei R.S.R., 1970.
116. Kretschmer, E., *Korpboun und Karacter,* Springer Verlag Berlin, 1931.
117. Kroll, A. M., Dinklage, L. B., Lee, J., Morley, E. D., and Wilson, E. H., *Career Development Growth and Crisis,* New-York, Willey, 1970.
118. Kuber-Ross, Elisabeta, *Death, the Final Stage of Growth.* Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1975.
119. Kulcsar, T., *Factorii psihologici ai reușitei școlare,* București, Editura didactică și pedagogică, 1978.

0. Kumnick, Wiliam, S., *Pupillary Psychosensory Restitution and Aging*, J. Optical Soc., 1954, 44.
1. Lafon, R. (red.), *Vocabulaire de psychopedagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1963.
2. Landa, N., *Înarmarea elevilor cu metode raționale de gândire și problema algoritmilor*. În: „Analele româno-sovietice", seria „Pedagogie-Psihologie", nr. 4, 1961.
3. Launay, Cl., *Dyslexie-dysorthographie*, II. În: „La Presse Medicale", nr. 19, tomul 73, aprilie 1965.
. Lawrence, P. S., *Cronic Ilness and Socio-economic Status*. În: „Public Health Reports", 1948, 63.
. Leapidevski, S. S., *Neuropatologia*, București, Editura didactică și pedagogică, 1964.
. Lehman, H. C., *Age and Achievement*. Princeton. Princeton University Press, 1953.
. Leonhard, K., *Personalități accentuate (în viață și literatură)*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1979.
Leontiev, A. N., *Contribuții la teoria dezvoltării psihice a copilului*. În: *Probleme ale dezvoltării psihicului*, București, Editura științifică, 1964.
Leuba, Clarence J. and William, F. John, *Man, a General Psychology*, U.S.A., Holt, Rinehart and Winston Inc., 1961.
Levinson, D. și Ch. N. Darrow, Ed. W., B. Klein, M. H. Levison, Braxton, McKee, *The Seasons of a Man's Life*, New York, Ballantine Books, 1979.
Lifton, R., *The Life of the Self*. Toward a New Psychology, N. Y. Simon and Schuster, 1976.
Liiceanu, A., *Imaginea de sine și structurarea sistemului motivațional la elevi*. În materialele Colocviului Național de Psihologie, mai 1979.
Löwe, H., *Introducere în psihologia învățării la adulți*, București, Editura didactică și pedagogică, 1978.
Luchsinger, R., Arnold, G. E., *Handbuch der Stimm-und Sprachheilkunde, Verlang*, Wien, New-York, 1970.
Luffy, E., *An Explanation on Emotional Phenomena Without the Use of the Concept „Emotion"*. În: „J. gen. psycgol.", 25, 1941, p. 283—293.
Luhan, Mc., *Galaxia Guttemberg*, București, Editura politică, 1975.
Luria, A. R., *Vissie Korokovie funkții celoveka*, Moskva, Izd. M.G.U., 1962.
Mahler, Fred și Mamali, C., *Imaginea reciprocă a părinților și copiilor în cadrul familiei*. Centrul de cercetare pentru problemele tineretului, București, 1973.
Mamali, C., *Intercunoaștere*, București, Editura științifică, 1974.
140. Marcus, Stroe, Catina, Ana, *Stiluri apreciative*, București, Editura Academiei R.S.R., 1980.
141. Măgureanu, Maria T., *Corelate psihofiziologice ale reactivității emoționale în condiții de stres psihic* (lucrare de doctorat), București, 1979.
142. Meyer, M. F., *That Whole Among the Fisches, The Theory of Emotion*. În: „Psychology Revue", 40/1933.
143. Miles, C. C., *Measurement of Certain Human Abilities thrught Life Span*. Proc. Nat Acad. Sci. 17, 1931.
144. Milcu, St., C. Maximilian, D. Duca Marinescu, *Sfaturi genetice*, Craiova, Scrisul românesc, 1977.
145. Miller, D. C. and Form, H. W., *Industrial Sociology*, N.Y., Harper, 1951.
146. Minkowski, M., *Neurobiologische Studien am menschlichen Feetus*, Handb. Biol. Arb. Meth. Pt. V., 5 B. 1928.
147. Mitscherlich, A., *Vers une société sans pein*, Editions Gallimard, 1968.
148. Moens, H., *Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens*, Rotingen, 1953.
149. Mohr, G. V. și Depres, M. A., *The Stormy Decade: Adolescence*, New York, Random House, 1958.
150. Moore, T., *Langauge and Intelligence. A Longitudinal Study of the First Eight Years*. Humman Development, 10, 1967.
151. Moldovan, M., *Integrarea socioprofesională a femeilor cu deficiențe de auz, din industria textilă, în comparație cu femeile normale* (teză de doctorat), 1979.
152. Moțescu, M., *Motivația pentru unele obiecte de învățământ diferențiate pe criteriul solicitării intelectuale*. În: materialele Colocviului Național de Psihologie, mai, 1979.
153. Müller-Hegemann, D., *Psychotherapy*, Berlin, 1956.
154. Mulleri, Philippe, Gilberer, Paul, *L'homme en situation industrielle*, Manuel de Psychologie Industrielle, Payot, Paris, 1968.
155. Murășan, C., *L'éducation de l'adolescent par la composition libre*, Paris, Delachaux, Neuchâtel, 1930.
156. Mureșan, P., *Învățarea socială*, București, Editura Albatros, 1980.
157. Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagen, Jerome, *Child Development and Personality*, (ed. 4), N. York, Evanston, San Francisco, London, Harper International Edition, 1974.
158. Nicoară, N., U. Stoica, C. Popa, *Rolul jocurilor didactice în îmbogățirea și activarea lexicului la grupa mică de 3 ani*. Învățământul preșcolar (supliment trimestrial al Revistei de Pedagogie), an III, nr. 4/1972.

159. Nicola, Gr., *Considerații asupra modelelor folosite în învățare.* În : „Revista de psihologie", nr. 2/1974.
160. Nikașina, N.A., *Defecte de pronunție și scriere la elevii din primele clase ale școlilor de masă.* În : „Probleme de pedagogie specială", București, Editura didactică și pedagogică.
161. Opriș, T., (sub îngrijirea), *Copiii cântă România. Antologia celor mai frumoase scrieri literare ale pionierilor, închinate României în primul deceniu de activitate a cercurilor pionierești,* 1960—1970, București, Editura didactică și pedagogică, 1979.
162. Österrieth P., *Introduction à la psychologie de l'enfant,* Paris, P.U.F., 1966.
163. Owens, W. A. jr., *Age and Mental Abilities ; a Longitudinal Study.* Genetic Psychol., Monogr., 1953, 48.
164. Pamfil, E., Ogodescu, D., *Persoană și devenire,* București, Editura științifică și enciclopedică, 1976.
165. Pavelcu, V., *Invitație la cunoașterea de sine,* București, Editura științifică, 1970.
166. Parrel, G., *Traité de rééducation, Vigot frères éditeurs,* Paris, 1939.
167. Parhon, C.I., și F. Semen, *Cercetări asupra atenției la bătrâni din punct de vedere clinic și terapeutic,* În : „Revista de psihologie", 1956, 3.
168. Păunescu, C. și colab., *Introducere în logopedie,* vol. I, București, Editura didactică și pedagogică, 1976.
169. Pavelcu, V., *Culmi și abisuri ale personalității,* București, Editura enciclopedică română, 1974.
170. Penfield, W., Roberts, L., *Langage et mécanismes cerebreaux,* Paris, P.U.F., 1963.
171. Piaget, J., *Psihologia inteligenței,* București, Editura științifică, 1965.
172. Piaget, J., *La formation du symbole chez l'enfant,* Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1953.
173. Piaget, J., *Judecata morală la copil,* București, Editura didactică și pedagogică, 1980.
174. Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului* (tr.), București, Editura didactică și pedagogică, 1968.
175. Pichot, P. și J. Cardinet, *Testul de frustrație al lui Rosenzweig.*
176. Pines, Maya, *De la naissance à six ans,* Paris, Delagraves, 1969.
177. Pânzaru, P., *Conceptul de socializare și integrare socială.* În : Revista de filozofie", nr. 10/1970.
178. Popescu-Neveanu, P., Zissulescu, St., *Studiul particularităților imaginației la copilul preșcolar.* În : „Analele româno-sovietice, seria psihologie", nr. 1/1959.
179. Popescu-Neveanu, P., Andreescu, Fl., *Premisele gândirii tehnice la preșcolar.* În : „Revista de Pedagogie", nr. 11, 1964.

180. Popescu-Neveanu, P., Bontaș, M., *Probleme ale formării noțiunilor elementare de fiziologie.* În : *Învățarea în clasele I—IV,* București, Editura didactică și pedagogică, 1969.
181. Popescu-Neveanu, P., Macadziob, D., Golu, M., *Studiul psihologic al unor dificultăți ce intervin în cunoștințele de botanică la elevii din clasa a V-a.* În : „Revista de Pedagogie", nr. 11/1967.
182. Popescu-Neveanu, P., Negoescu, V., *Contribuții la studiul genezei conceptelor geometrice.* În : „„Revista de psihologie", nr. 1/1966.
183. Popescu-Teiușan, I., *Psihologia copilului și a adolescentului,* Craiova, Editura Scrisul românesc (ed. II), 1943.
184. Prună, T., *Conștiința de sine la adolescent.* În Adolescență și adaptare (red. Brânzei P.), Centrul de cercetare al tineretului, Iași, 1974.
185. Pufan, C., *Parametrii dezvoltării psihice și ai învățării la debilii mintal.* În : „Pedagogie specială", nr. 1/1973. Centrul de documentare și publicații al Ministerului Muncii.
186. Pufan, C., *Rolul restructurării deprinderilor de scris la limba română, în formarea deprinderii de scris la limba rusă la elevii școlii elementare românești.* În : „Revista de psihologie", nr. 1—2/1955 și 1—2/1956.
187. Pufan, P., *Integrarea profesională a tinerilor muncitori.* In : Botez C., Mamali M., Pufan P., *Selecția și orientarea profesională,* Centrul de documentare și publicații al Ministerului Muncii, București, 1971.
188. Pufan, P., *Cercetări cu privire la reprezentările copiilor preșcolari.* În : „Revista de psihologie", nr. 5/1959.
189. Radu, Gh., Stoiciu, E. M., *Unele particularități ale învățământului pentru debili mintal,* București, Editura didactică și pedagogică, 1976.
190. Radu, I., *Psihologia pedagogică,* București, Editura științifică, 1974.
191. Ralea, M., *Scrieri din trecut,* ESPLA, 1957.
192. Rambert, M., *La vie affective et morale de l'enfant,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.
193. Ribot, T., *Les maladies de la personnalité.* Paris, Bibliothéque de philosophie contemporaine, libraire Félix Alcan, 1917.
194. Rideau, Alain, *Comment connaitre son enfant,* Paris, Ed. Retz, C.E.P.L., 1975.
195. Rosenthal, Robert, *L'effet Pygmalion,* Psychologie (connaissance de soi, connaissance des autres), Paris, mars, 1974, nr. 50.
196. Roșca, Al., *Creativitatea individuală și de grup,* București, Editura Academiei R.S.R., 1979.
197. Roșca, M., *Psihologia deficienților mintali,* București, Editura didactică și pedagogică, 1967.
198. Roșca, Al., Chircev, A., *Psihologia copilului,* București, Editura didactică și pedagogică, 1958.
199. Roșca, Al. și colab., *Creativitate, modele, programare,* București, Editura didactică și pedagogică, 1967.

200. Rose, Vincent, *Cunoasterea copilu'ui*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972.
201. Rousselet, J., *Adolescentul, acest necunoscut*, Bucureşti, Editura politică, 1968.
202. Rudică, T., *Conflictul, dominantă psihologică în adolescenţă*. În : *Adolescenţă şi adaptare* (red. Brânzei P.), Centrul de cercetări al tineretului, Iaşi, 1974.
203. Roux, Bernard, *La formation permanente*, Paris, Edition du Centurion, 1979.
204. Salade, D., *Formarea opiniei familiei despre viitorul profesional al copiilor*. În : *Integrarea socială a tineretului* (red. M. Constantinescu), Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1969.
205. Săhleanu, V., *Omul şi îmbătrânirea*, Bucureşti, Editura enciclopedică română, 1971.
206. Schaie, K. W., *Rigidity, Flexibility and Intelligence, a cross section on study of the Adult Life Span from 20 to 70 years*, Psychol. Monogr., 1958, 72.
207. Schein, E. H., *Organizational Psychology (ed. II)*, Englewood Cliffts, N. Y Prentice Hall, 1970.
208. Scherman, E. D., *Sensitivity to pain*. Canadian Med. Assn J. 418, 1943.
209. Sears, R. R. et colab., *Identification and Child Rearing*. Taustoch Press, Londres, 1966.
210. Seeman, M., *Statische Störungen und Sprachentwicklung*. Die Terapia Vocis et Loquelae, vol. I. Vienna, 1965.
211. Seeman, M., *Les troubles du langage chez l'enfant*, Bruxelles — Paris, Presses, Académiques Europeennes — Libraire Maloine S.A., 1967.
212. Ségal, Julien et Yahres, Herbert, *Les enfants élevent-ils leurs parents ?* Psychologie, 109, 1978.
213. Semenovskaia, E. N. şi Verkhutina, A. V., *Age — Relativ Changes in the Functional Mobility (lability) of the Vizual Analyzer*. Prob. fiziol. Optiki, 1949, 7.
214. Soelberg, P., *Unprogrammated Decizion Making. Paper and Proceedings*, 26-th Annual Meeting Academy of Management. San Francisco, 1966.
215. Spitz, R., Wolf, M., Katherine, *The Smiling Response. A Constitutione to the Ontogenesis of Social Relations*. În : „Genetic Psychology Monogr.", 34, 1946.
216. Spânoiu, Dan, G., *Câteva observaţii cu privire la procesul de diferenţiere a sunetelor din cuvinte la începutul şcolarizării*. În : „Revista de pedagogie", nr. 3/1958.
217. Stern, H., *Studien zur Personwissenschaft*, Leipzig, Burth, 1930.

218. Stepanova, E. J., *Vozrasteniie harakterstiki intelekta vroslih*. În : „Sovetskaia Pedagogika", nr. 10/1972.
219. Străchinaru, I., *Devierile de conduită la copii*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1969.
220. Subes, J., *Hypothèse sur l'enfance*. În : „Enfance", 2/1958.
221. Super, Donald and Bohn, J. M., jr., *Ocupational Psychology*. Belmont, California, Wodsworth, 1970.
222. Schiopu, Ursula şi colab., *Probleme psihologice ale jocului şi distracţiilor*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1970.
223. Schiopu, Ursula, *Psihologia copilului*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1967.
224. Schiopu, Ursula, Gârboveanu, Maria, Verza, E., *Decupaje din mentalitatea adolescenţilor cu privire la ştiinţă*. Al XVI-lea Congres Internaţional de Istoria Ştiinţei, Bucureşti, 1981.
225. Schiopu, Ursula, Gârboveanu, M., Mihăilescu, L., *Marginalii privind arborii genealogici ai unor familii*. În : „Revista de psihologie", nr. 2/1979.
226. Schiopu, Ursula, *Aspecte ale adaptării în perioada preşcolară*, Analele Universităţii Bucureşti, seria Psihologie, 1969.
227. Schiopu, Ursula, Gârboveanu, M., *Despre sesizarea absurdului de către copiii preşcolari*. În : „Revista de psihologie", 4, 1974.
228. Schiopu, Ursula, Spânoiu, Dan Georgeta, Gârboveanu, Maria şi Turcu, Aurelia, *Unele aspecte ale dezvoltării reprezentărilor în activitatea de electromontaj*. În : „Revista de psihologie", nr. 2/1963.
229. Schiopu, Ursula, *Despre unele particularităţi ale reflexelor condiţionate la copilul sugar*. În : *Culegere de studii de psihologie*, vol. II, Editura Academiei R.P.R., 1954.
230. Schiopu, Ursula, Constantinescu, Paula, *Orientarea şcolară şi profesională*, Tipografia Universităţii Bucureşti, 1970.
231. Schiopu, Ursula, Gârboveanu, Maria, Creţu, T., *Evoluţia comportamentului socio-economic în perioada preşcolară*. În : „Revista de psihologie", nr. 1/1977.
232. Schiopu, Ursula, *Operativitatea gândirii copiilor între 7—11 ani*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1963.
233. Schiopu, Ursula, *Lecţii de psihologie judiciară*, Manuscris (lecţii ţinute studenţilor secţiei de Psihologie), 1977/78.
234. Schiopu, Ursula, Gârboveanu, Maria, Turcu, Aurelia, *Probleme psihologice în probele verbale*. Analele Universităţii Bucureşti, seria Psihologie, 1969 (I) şi 1972 (II).

235. Șchiopu, Ursula, și Gârboveanu, Maria, *Dezvoltarea creației artistice în desenele copiilor.* În : *Culegere de studii de psihologie,* vol. IV, Editura Academiei R.S.R., 1962.
236. Șchiopu, Ursula, Constantinescu, Paula, *Contribuții privind utilizarea probelor proiective — Szondi.* În : Revista de psihologie", nr. 4/1979.
237. Șchiopu, Ursula, *Criza de originalitate la adolescenți,* București, Editura didactică și pedagogică, 1979.
238. Șchiopu, Ursula, Ghimpu, T., Turcu, Aurelia, Gârboveanu, Maria, Constantinescu, P., Bulgărea, S., *Dezvoltarea sensibilității cromatice la elevii claselor I—XI.* În : *Culegere de studii de psihologie,* vol. IV, 1962.
239. Șchiopu, Ursula (coord. pr.), *Dicționar enciclopedic de psihologie,* Editura Universității București, 1973 (3 vol.).
240. Șchiopu, Ursula, *Educația prin muncă și pentru muncă în contextul ei socio-psihologic.* În : *Valoarea formativă a activităților din grădiniță* Culegere metodică editată de Revista de pedagogie, 1977.
241. Șchiopu, Ursula, Munteanu, Magdalena, *Problemele clinico-psihologice la gestantele multipare.* Colocviul Național de Psihologie, mai 1979. Materialele Conferinței.
242. Șchiopu, Ursula și Macadziob, D., *Unele aspecte ale dezvoltării gândirii cauzale la preșcolari* — Culegere de studii de psihologie, vol. IV, București, Ed. Academiei R.S.R., 1962.
243. Șchiopu, Ursula, Turcu, Aurelia, Gârboveanu, Maria, *Caracteristicile generale ale reprezentărilor și noțiunilor economice la tineretul școlar.* În : „Revista de psihologie", nr. 3/1969.
244. Stoetzel, J., *La psychologie sociale,* Paris, Flammarion, 1963.
245. Taiban, Maria și Plăviță, Ileana, *Formarea unor premise ale concepției științifice despre lume.* În : *Copilul și mediul înconjurător.* Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", 1976.
246. Tamm, Helmut, *Die Betreuunglegasthenischer Kinder,* Verlag Iulius Beltz Weinheim. Berlin — Basel, 1970.
247. Tanner, J. M., *Education et croissance,* Paris, Delachoux et Niestlé, 1961.
248. Tanner, J. M., Inhelder, B., Mead, M., Piaget, J., Gray, V., Zazzo, R., *Entretiens sur le developpement psychologique de l'enfant,* Neuchâtel, Suisse, Ed. Delachaux et Niestlé, 1960.
249. Teodorescu, Stela, *Psihologia copilului,* Iași, Tipografia Univ., Al. I. Cuza, 1974.
250. Tatu, Cornelia, *Dezvoltarea creativității copilului preșcolar în jocul de construcții* (Teză de doctorat), Universitatea București, 1979.

253. Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Tilton, J. W. and Woodward, E., *Adult Learning,* New-York, The Macmillan Comp., 1928.
254. *Thomas, J., Marile probleme ale educației în lume,* București, Editura didactică și pedagogică, 1977.
255. Tiedeman, D. M. and O'Hara, R. P., *Career Development ; Choice and Adjustement,* New-York, College Entrance Examination Board, 1963.
256. Tomatis, Alfred, *La dislexie,* Ed. Centre de langage, Paris, 1967.
257. Tome, Hector Rodriguez, *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1972.
258. Tucicov-Bogdan, Ana (red.), *Personalitatea copilului,* București, Editura politică, 1973.
259. Tucicov-Bogdan, Ana, *Aspecte ale gândirii elevilor mici în procesul însușirii noțiunilor gramaticale.* În : „Revista de psihologie", nr. 1—2/1956.
260. Turcu, Aurelia, *Direcții principale în abordarea reprezentărilor topografice.* În : „Revista de psihologie", nr. 4/1975.
261. Văleanu, Vasile, Constantin, Daniel, *Psihosomatica feminină,* București, Editura medicală, 1977.
262. Verza, E., *Dislalia și terapia ei,* București, Editura didactică și pedagogică, 1977.
263. Verza, E., *Conduita verbală a școlarilor mici,* București, Editura didactică și pedagogică, 1973.
264. Verza, E., *Omul, jocul și distracția,* București, Editura științifică și enciclopedică, 1968.
265. Verza, E., *Particularitățile tulburărilor de comportament la debilul mintal și terapia lor,* Simpozionul Ministerului Muncii din 11—12 aprilie, 1979, Iași.
266. Verza, E., *Lectura după imagini la copilul preșcolar.* În : „Revista de pedagogie", nr. 12/1968.
267. Verza, E., Anastasiu, G., *Tulburări ale scrierii în Braille la nevăzători.* În : Analele Universității București, Psihologie, 1973.
268. Verza, E., *Etape în educarea limbajului copiilor alalici.* În : „Studii de psihologie", Ed. Universității, București, 1969.
269. Verza, E., *Specificul tulburărilor comportamentale determinate de handicapurile de limbaj,* Simpozionul național de psihologie, 1979.
270. Verza, E., *Caracteristicile dislexiei și disgrafiei la școlari.* În : „Analele Universității București", Psihologie, 1970.
271. Verza, E., *Particularitățile psihoterapiei în reeducarea vorbirii și personalității logonevroticului.* În : „Analele Universității București", 1972.

Vlasova, T. A., Pevzner, M. S., *Despre copiii cu abateri în dezvoltare*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1975.

Voicu, C., Ciofu, I., *Indicatorii psihofiziologici ai oboselii*, Colocviul Naţional de psihologie, mai, 1979.

Wallon, H., *Evoluţia psihologică a copilului*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1978.

Weintraub, Z., Florea, I., Ohanesian, G., *Nivelul satisfacţiei personale şi performanţa în muncile repetitive*. Materialele Colocviului Naţional de psihologie, 1979.

White, R. W., *Lives in Progress. A Study of the Natural Growth of Personality*, New York, Drydes Press, 1952.

White, R. W., *Entreprise of Living*. Holt, Rinehart and Winston, 1972.

Wundt, W., *Gründzüge der Physiologischen Psychologie*, Lepzig (1873—1874).

Zapan, Gh. şi colab., *Cercetări comparative asupra oboselii, probe fiziologice şi psihologice la muncitorii care lucrează la maşinile de calcul*. în : „Studii şi cercetări fiziologice", nr. 1, 1960.

Zazzo, Bianca, *Etude de differentiation de l'image de soi chez les adolescents*, în „Enfance", 4, 5, 1958.

Zazzo, R., *La genese de la connaissance de soi*, Psychologie de la connaissance de soi. Paris, P.U.F., 1975.

Zazzo, R., *Une recherche d'équipe sur la débilité mentale*, în : „Enfance", nr. 4—5, 1960.

Zeigarnik, B., *Uber das behalten von Erledigten und unerledigten Handlungenpsychologische Forschung*, 9, 1927.

Zlate, M., *Psihologia socială şi organizaţională*, Bucureşti, Editura politică, 1975.

Zobel, H., *Die Sensibilität der Hornhaut in den verschieden*, Lebenjahren von Graefes. Arch. Optikal, 139, 1948.

Zörgö, B., *De la acţiunile pe modele obiectuale la operaţiile cu simboli*, în : „Revista de psihologie", nr. 2/1974.

Zörgö, B., Farkaş, M., *Despre raportul dintre tehnica citirii şi înţelegerii textului*. Studia Universitates Babeş-Bolyai, seriaes ped.-psih., fasc., 1961.

Zissulescu, Şt., *Adolescenţa*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1968.

BIBLIOGRAFIE SUPLIMENTARĂ

Aiftinică, M., *Babilonia cunoaşterii*, Bucureşti, Ed. Politică, 1978.

Ajuriaguerra, J., *Manuel de Psychiatrie de l'Enfant*. Masson et col., Paris, 1970.

Allport, G. W., *Pattern and Growth in Personality*, New-York, Holt, Rinehart and Wiston, 1961.

Allport, G. W., *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

Carnoll, B., J., *Human Cognitive Abilities. A survey of factor analytic studies*, Cambridge University Press, 1993.

Cosmovici, A., Crăciunescu, R., Nicolau, A., Rudică, T., Teodorescu, Şt., *Metode pentru cunoaşterea personalităţii*, „Revista de Psihologie", Tom 39, 1, 1993.

Cosmovici, A., *Adolescentul şi timpul său liber*, (în colectiv), 1985.

Franklin Ross Jones, Raymond F. Morgan, Stephen W. Tonceson, *The Psyhology of Human Development*, Kendal Hunt Publishing Company, 1992.

Golu, M., *Dinamica personalităţii*, Editura Geneze, Bucureşti, 1993.

Golu, P., *Psihologia socială*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

Hall, E. T., *The Silent Langauge*, Farvult, New-York, 1959.

Ionescu, Şerban, *L'Intervention en deficience mentale*, (Manuel de methodes et de techniques). Ed. Pperre Mardaga, Bruxelles-Toullouse, vol. I — 1987, vol. II — 1990.

Jersild, T. A., *The Self and Its Functions*, In Serch of Sell, New-York, Columbia University Press, 1965.

Kohlberg, L., *Moral Stages of Moralization*, în T. Lickona ed. Moral development and behavior. New-York Holt Rinehart & Winston, 1976.

Mead, G. A., *Mind, self and society*. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1969.

Meyer, R. G., *Cases in Developmental Psychology and Psychopatology*, Allyn, Boston, London, Sydney, Toronto, 1989.

Mihăilescu, D., *Dimensiuni ale creaţiei*. Bucureşti, Fditura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989.

Mitrofan, N., Zdrenghea, V., Butoi, T., *Psihologia judiciară*, CEPI „ŞANSA" S.R.L., Bucureşti, 1992.

Mitrofan, I., *Cuplul conjugal. Armonie şi dizarmonie*. Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1989.

Munteanu, Anca, *Izvoarele prenatale ale psihismului uman*, în : „Revista de Psihologie", nr. 4, 1993.

Hara, M. W., *Social Suport Life Events and Depression During Pregnancy and the Puerpewum*, „Archives of General Psychiatry", 34, 1986.

Pufan, C., *Nonconformismul și devierile comportamentale la vârsta adolescenței*, în : „Revista de pedagogie", nr. 6, 1975.

Prună, T., *Psihologia Economică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976

Pavelcu, V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.

Rudică, T., *Eu și celălalt*, Editura Junimea, 1979.

Shanoon, Cl., *A Mathematical Theory of Communication*, in Bell. Syst. Technic, Journal Comp., 1922.

Teodorescu, Ștela., *În lumea copilului, prieteni, colegi, cunoștințe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.

Șchiopu, Ursula, Verza, E., *Personalitate, Adolescență, Limbaj*, Editura Albatros, 1989.

Șchiopu, Ursula, *Psihologia cognitivă și inteligența artificială în discuție*, în : „Revista de psihologie", nr. 37, 3—4, 1990.

Șchiopu, Ursula, *Mutații în nucleul personalității la puberi și adolescenți*, în : „Revista Medico-Chirurgicală", Iași, 4, 1989.

Șchiopu, Ursula, *Dezvoltarea psihomotorie a copilului în perioada preșcolară*, în : „Revista Învățământului Preșcolar", 3—4, 1990.

Șchiopu, Ursula, *Câteva probleme privind interdisciplinaritatea*, „Revista de Educație specială", nr. 1, 1991.

Schiopu, Ursula, *Insight into the Operational Structures of Personality*, Rev. Roum. des Sc. Soc. Serie de Psych. T. 34, nr. 1, 1990.

Șchiopu, Ursula, *Spre micropsihologia din relația inteligență-gândire*, în : „Revista de Educație Specială", nr. 2, 1992.

Șchiopu, Ursula, *Comunicarea verbală și nonverbală*, în : „Revista de Educație Specială", nr. 1, 1992.

Șchiopu, Ursula, *Cea de a patra stare de conștiință*, în : „Revista de Psihologie", T. 39, 1, 1993.

Spitz, R., *Hospitalism. Psychoanalytic Study of Child*, 1, 1945.

Verza, E., *Disgrafia și terapia ei*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

Verza, E., *Psihologia vârstelor*, București, Editura Hyperion, 1993.

Verza, E., *Psihopedagogie specială*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994.

Verza, E., *Psihopedagogia integrării și normalizării*, în : „Revista de educație specială", nr. 1/1992.

Verza, E., *Dimensiunea interdependenței dintre personalitate, comportament și comunicare*, în : „Revista de psihologie", nr. 3/1992.

Verza, E., *Delimitări conceptuale în autism*, în : „Revista de educație specială", nr. 2/1993.

Zlate, M., *Omul față în față cu lumea*, București, Editura Albatros, 1988.

Zlate, M., *Introducere în psihologie*, București, Casa de Ed. și Presă „ȘANSA", S.R.L., 1994